

# **Kompleksiteit in taakgebaseerde onderrig en leer van Afrikaans as tweede taal binne universiteitskonteks**

**Elbie Maria Adendorff**

Proefskrif ingelewer vir die graad Doktor in die Wysbegeerte  
in die Fakulteit Lettere en Sosiale Wetenskappe  
aan die Universiteit van Stellenbosch



**Promotor: Prof. M.W. Visser**  
**Medepromotor: Prof. P.H. Foster**

**MAART 2012**

## VERKLARING

Deur hierdie proefskrif elektronies in te lewer, verklaar ek dat die geheel van die werk hierin vervat, my eie, oorspronklike werk is, dat ek alleenouteur daarvan is (behalwe in die mate uitdruklik anders aangedui), dat reproduksie en publikasie daarvan deur die Universiteit van Stellenbosch nie derdepartyregte sal skend nie en dat ek dit nie vantevore, in die geheel of gedeeltelik, ter verkryging van enige kwalifikasie aangebied het nie.

Handtekening .....

Datum .....

## OPSOMMING

Die implementering van 'n meertalige taalbeleid vir Hoër Onderwys in Suid-Afrika (2002) vereis die leer en onderrig van verskillende tale as 'n tweede of addisionele taal – ook wat die onderrig van Afrikaans vir spesifieke doeleindes aan studente as volwasse leerders betref. Hierdie onderrig van Afrikaans vir spesifieke doeleindes aan volwassenes het nog nie veel aandag binne die Suid-Afrikaanse konteks ontvang nie, veral wat betref navorsing oor die leer en onderrig van Afrikaans vir spesifieke doeleindes binne 'n universiteitskonteks. Die navorsing wat vir hierdie proefskrif onderneem is, val binne die teorie van taakgebaseerde leer en onderrig. Dit fokus op die aspekte wat verband hou met taakgebaseerde kompleksiteitsuitdagings wat vir studente binne 'n meertalige universiteitskonteks voorlê en die wyse waarop 'n taakgebaseerde leer- en onderrigprogram voldoen aan hierdie behoeftes en uitdagings.

Die sentrale fokus van hierdie proefskrif behels 'n ondersoek na die moontlikheid van 'n multiperspektiefbenadering tot die analise van kompleksiteit by die ontwerp van 'n Afrikaanse taakgebaseerde sillabus op universiteitsvlak. Die doel van so 'n multiperspektiefbenadering is om die volle spektrum van oorwegings wat ter sprake is in taakkompleksiteit te ondersoek. Die toereikendheid van dié spesifieke benadering lê in die argitektuur van die samehang en kombinasie van die verskillende navorsers se raamwerke wat elk op sigself tekens van onvolledigheid toon ten opsigte van die optimale ontwikkeling van die studente se intertaal. Daar word betoog dat hierdie multiperspektiefbenadering tot kompleksiteit in taakgebaseerde sillabusontwerp voordelig is ten opsigte van sillabusontwerp vir Afrikaans op universiteitsvlak aangesien intertaalontwikkeling optimaal binne elk van die benaderings verantwoord kan word.

Die sentrale fokuspunt van die proefskrif is om ondersoek in te stel na die aard en eienskappe van kommunikasietake wat gevind word in generies sosiale en akademiese kommunikasietake in Afrikaans by 'n universiteitskampus in Suid-Afrika. Dit vind plaas binne die konteks van hedendaagse tweedetaalteorieë oor taakgebaseerde taalleer en -onderrig, sowel as sillabusontwerp. Hierdie studie analiseer die kommunikasietake aan die hand van die behoeftes van tweedetaalstudente van Afrikaans binne die konteks van kampus-kommunikasie. Dié behoeftes is bepaal na aanleiding van behoefte-analises wat onder universiteitstudente onderneem is. Die behoefte-analises toon dat studente wie se eerste taal nie Afrikaans is nie, die behoefte het om Afrikaans te verwerf ten einde suksesvol te kan kommunikeer met medestudente en dosente. Na aanleiding van die behoefte-analises is tien

student-student-dialoë en tien student-dosent-dialoë gekonstrueer wat verteenwoordigende kampuskommunikasie simuleer.

Die doelwit van hierdie studie is om die verskeie kenmerke van take wat verband hou met kognitiewe en linguistiese kompleksiteit in 'n taakgebaseerde ontwerp te ondersoek. Die doel hiervan is om onder meer 'n raamwerk vir die analisering van kompleksiteit in 'n taakgebaseerde sillabus vir leer en onderrig van generiese Afrikaans vir kampus-kommunikasie voor te stel. Saam met die ondersoek na kognitiewe en linguistiese kompleksiteit, ondersoek die proefskrif die kenmerke van sillabusontwerp om te bepaal hoe dit die leer en onderrig van Afrikaans as 'n tweede taal beïnvloed. Die insigte wat sodoende oor die kompleksiteit van die take verkry word, skep verskeie moontlikhede vir die ontwikkeling van take binne die konteks van 'n universiteitskampus met betrekking tot die leer van Afrikaans as 'n tweede taal. Voorts verskaf die studie ook ontledings met betrekking tot die kompleksiteitskenmerke van die twintig dialoë in Afrikaans sodat kriteria vir sillabus-ontwerpers geskep kan word waarvolgens hulle take binne die taakgebaseerde leer en onderrig kan gradeer en orden om 'n sillabus vir tweedetaalstudente van Afrikaans te ontwerp.

## SUMMARY

The implementation of a multilingual language policy for Higher Education in South Africa (2002) requires the teaching and learning of different languages as a second or additional language – also the teaching of Afrikaans for specific purposes to students as adult learners. The teaching of Afrikaans for specific purposes to students as adult learners has not received much attention in the South African context, especially research on the learning and teaching of Afrikaans for specific purposes in a university context. This research on Afrikaans as a second language has as framework the theory of Task-Based Language Learning and Teaching. The research focuses on issues relating to complexity in task-based challenges which await students in a multilingual university context and the way in which a task-based teaching syllabus contributes to these needs and challenges.

The main focus of this study is to explore the possibilities of a multiperspective approach to the analysis of complexity in the design of a task-based syllabus for university students. The aim of such a multiperspective approach is to research the full spectrum of approaches which is available to research task complexity. The adequacy of the different approaches lies in the architecture of the compositionality and combination of the individual researchers' frameworks, which each on its' own has elements of incompleteness regarding the development of students' interlanguage. There can be argued that the multiperspective approach to complexity in task-based syllabus design is beneficial to task design for an Afrikaans task-based syllabus at university level because each approach promotes the development of an interlanguage.

The central purpose of this study is to investigate the nature and properties of communication tasks employed in generic social and academic communication in Afrikaans on a university campus in South Africa within the framework of task-based language learning and teaching, as well as syllabus design. This study analyses the communication tasks in accordance with the needs of second language learners of Afrikaans in the context of campus communication. For the purpose of the research, a needs analysis was conducted through the use of a questionnaire and interviews with university students. This needs analysis shows that students whose first language is not Afrikaans, have the need to acquire communicative skills in Afrikaans to communicate effectively with fellow students and lecturers at the university. As a result of the needs analysis ten student-student-dialogues and ten student-lecturer-dialogues were constructed to simulate campus communication.

The study researches the various cognitive and linguistic task elements. The purpose of this research is to examine the cognitive and structural properties in a task design which address the communication needs of students and lecturers for learning generic Afrikaans for communicating on campus. A framework for the analysis of complexity in the development of a task-based syllabus for a teaching and learning program for the teaching and learning of Afrikaans as a second language in the multilingual university context of a South African university campus will be proposed. The study examines the different components of tasks and the components of designing a syllabus, and how they influence the teaching and learning of the second language. This study analyses various complexity properties of the twenty Afrikaans dialogues in order to determine criteria for syllabus designers on how tasks can be graded and sequenced within a task-based language learning and teaching syllabus for second language learners of Afrikaans.

## **BEDANKINGS**

prof. Marianna Visser, my promotor, vir haar kundigheid, kommentaar, hulp en motivering

prof. Ronel Foster, my medepromotor, vir haar kundige en noukeurige deurlees en ondersteuning

die interne eksaminator, prof. Leon de Stadler, en die eksterne eksaminatore, prof. Dietlof van der Berg en dr. Andries Steenkamp, vir die eksaminering van die proefskrif

finansiële ondersteuning deur middel van die Kocks- en Thom-beurse; asook van die Departement Afrikaans en Nederlands van die Universiteit van Stellenbosch

my familie: Hettie en Theo; en Dewald, Karen en Rudi, vir hul onderskraging en hulp  
Juliana Suddards vir haar ondersteuning

## INHOUDSOPGAWE

<b>Verklaring</b>	<b>ii</b>
<b>Opsomming</b>	<b>iii</b>
<b>Summary</b>	<b>v</b>
<b>Bedankings</b>	<b>vii</b>
<b>Lys van tabelle</b>	<b>xv</b>
<b>Lys van figure</b>	<b>xix</b>
<b>HOOFSTUK 1. INLEIDING</b>	<b>1</b>
1.1 Inleiding	1
1.2 Teoretiese raamwerk	3
1.3 Navorsingsprobleem	10
1.4 Doel van die navorsing	11
1.5 Navorsingsontwerp en metodologie	12
1.6 Data-insameling	14
1.7 Werkswyse en organisasie van studie	16
<b>HOOFSTUK 2. TAAKGEBASEERDE TEORIE EN NAVORSING</b>	<b>21</b>
2.1 Inleiding	21
2.2 Taakgebaseerde teorie	22
2.2.1 <i>Inleiding</i>	22
2.2.2 <i>Die kommunikatiewe benadering</i>	22
2.2.3 <i>Taakgebaseerde teorie</i>	26
2.2.3.1 Definisies van take	29
2.2.3.2 Die aard van take	34
2.2.4 <i>Klassifikasie van taaktipes</i>	41
2.2.4.1 Pedagogiese klassifikasie	41
2.2.4.2 Retoriese klassifikasie	42
2.2.4.3 Kognitiewe klassifikasie	43
2.2.4.4 Psigolinguistiese klassifikasie	44
2.2.5 <i>Die gradering en ordening van take</i>	50
2.3 Die ontwerp van 'n taakgebaseerde sillabus	58
2.3.1 <i>Inleiding</i>	58
2.3.2 <i>Behoeftte-analise</i>	60



2.3.2.1	Inleiding.....	60
2.3.2.2	Oorwegings by die beplanning van 'n behoefte-analise .....	61
2.3.2.3	Ontleding van 'n behoefte-analise vir 'n Afrikaanse taakgebaseerde sillabus vir kommunikasie op 'n universiteitskampus .....	70
2.3.3	<i>Sillabusontwerp</i> .....	74
2.3.3.1	Inleiding.....	74
2.3.3.2	Verskillende benaderings tot sillabusontwerp.....	75
2.3.3.3	Voorstelle vir sillabusontwerp .....	77
2.3.4	<i>Taal vir spesifieke doeleindes</i> .....	85
2.3.5	<i>Fokus op vorm</i> .....	89
2.4	Kognitiewe kompleksiteitskriteria vir die ordening van take.....	96
2.4.1	<i>Inleiding</i> .....	96
2.4.2	<i>Robinson se kennisiehipotese</i> .....	98
2.4.2.1	Inleiding.....	98
2.4.2.2	Die Driedelike Komponente Raamwerk .....	99
2.4.2.3	Teoretiese aannames afgelei uit die kennisiehipotese .....	108
2.4.3	<i>Beginnende van taakordening</i> .....	110
2.4.4	<i>Taakordening: 'n Generiese matriks</i> .....	112
2.5	Sintaktiese kompleksiteit .....	115
2.5.1	<i>Inleiding</i> .....	115
2.5.2	<i>Metings van sintaktiese kompleksiteit</i> .....	116
2.6	Slot .....	120
<b>HOOFSTUK 3. KOMPLEKSITEITSKENMERKE VAN STUDENT-STUDENT-KOMMUNIKASIE TAKE .....</b>		<b>122</b>
3.1	Inleiding .....	122
3.2	Taak 1 .....	126
3.2.1	<i>Taakkenmerke</i> .....	129
3.2.1.1	Behoeftes-analise .....	129
3.2.1.2	Taaktipologie.....	131
3.2.1.3	Kognitiewe kompleksiteitsanalise .....	132
3.2.1.4	Linguistiese kompleksiteitsanalise .....	136
3.2.2	<i>Samevatting</i> .....	137
3.3	Taak 2 .....	137
3.3.1	<i>Taakkenmerke</i> .....	139

3.3.1.1	Behoeftanalise .....	139
3.3.1.2	Taaktipologie .....	141
3.3.1.3	Kognitiewe kompleksiteitsanalise .....	142
3.3.1.4	Linguistiese kompleksiteitsanalise .....	146
3.3.2	<i>Samevatting</i> .....	148
3.4	Taak 3 .....	148
3.4.1	<i>Taakkenmerke</i> .....	150
3.4.1.1	Behoeftanalise .....	150
3.4.1.2	Taaktipologie .....	152
3.4.1.3	Kognitiewe kompleksiteitsanalise .....	153
3.4.1.4	Linguistiese kompleksiteitsanalise .....	157
3.4.2	<i>Samevatting</i> .....	158
3.5	Taak 4 .....	159
3.5.1	<i>Taakkenmerke</i> .....	161
3.5.1.1	Behoeftanalise .....	161
3.5.1.2	Taaktipologie .....	163
3.5.1.3	Kognitiewe kompleksiteitsanalise .....	163
3.5.1.4	Linguistiese kompleksiteitsanalise .....	166
3.5.2	<i>Samevatting</i> .....	167
3.6	Taak 5 .....	168
3.6.1	<i>Taakkenmerke</i> .....	170
3.6.1.1	Behoeftanalise .....	170
3.6.1.2	Taaktipologie .....	172
3.6.1.3	Kognitiewe kompleksiteitsanalise .....	173
3.6.1.4	Linguistiese kompleksiteitsanalise .....	176
3.6.2	<i>Samevatting</i> .....	177
3.7	Taak 6 .....	178
3.7.1	<i>Taakkenmerke</i> .....	180
3.7.1.1	Behoeftanalise .....	180
3.7.1.2	Taaktipologie .....	183
3.7.1.3	Kognitiewe kompleksiteitsanalise .....	183
3.7.1.4	Linguistiese kompleksiteitsanalise .....	187
3.7.2	<i>Samevatting</i> .....	188
3.8	Taak 7 .....	188
3.8.1	<i>Taakkenmerke</i> .....	190

3.8.1.1	Behoeftanalise .....	190
3.8.1.2	Taaktipologie .....	192
3.8.1.3	Kognitiewe kompleksiteitsanalise .....	193
3.8.1.4	Linguistiese kompleksiteitsanalise .....	196
3.8.2	<i>Samevatting</i> .....	197
3.9	Taak 8 .....	197
3.9.1	<i>Taakkenmerke</i> .....	199
3.9.1.1	Behoeftanalise .....	199
3.9.1.2	Taaktipologie .....	201
3.9.1.3	Kognitiewe kompleksiteitsanalise .....	201
3.9.1.4	Linguistiese kompleksiteitsanalise .....	204
3.9.2	<i>Samevatting</i> .....	205
3.10	Taak 9 .....	205
3.10.1	<i>Taakkenmerke</i> .....	206
3.10.1.1	Behoeftanalise .....	206
3.10.1.2	Taaktipologie .....	209
3.10.1.3	Kognitiewe kompleksiteitsanalise .....	209
3.10.1.4	Linguistiese kompleksiteitsanalise .....	212
3.10.2	<i>Samevatting</i> .....	213
3.11	Taak 10 .....	214
3.11.1	<i>Bespreking van die taakkenmerke</i> .....	215
3.11.1.1	Behoeftanalise .....	215
3.11.1.2	Taaktipologie .....	217
3.11.1.3	Kognitiewe kompleksiteitsanalise .....	217
3.11.1.4	Linguistiese kompleksiteitsanalise .....	220
3.11.2	<i>Samevatting</i> .....	221
3.12	Afleidings en gevolgtrekkings .....	221
3.12.1	<i>Behoeftanalise</i> .....	222
3.12.2	<i>Taaktipologie</i> .....	228
3.12.3	<i>Kognitiewe kompleksiteitsanalise</i> .....	228
3.12.4	<i>Gradering en ordening van take</i> .....	232
3.12.5	<i>Linguistiese kompleksiteitsanalise</i> .....	235
3.13	Slot .....	236

<b>HOOFSTUK 4. KOMPLEKSITEITSKENMERKE VAN STUDENT-DOSENT-KOMMUNIKASIE</b>	<b>239</b>
4.1 Inleiding	239
4.2 Taak 1	243
4.2.1 <i>Taakkenmerke</i>	247
4.2.1.1 Behoeftanalise	247
4.2.1.2 Taaktipologie	249
4.2.1.3 Kognitiewe kompleksiteitsanalise	249
4.2.1.4 Linguistiese kompleksiteitsanalise	253
4.2.2 <i>Samevatting</i>	255
4.3 Taak 2	256
4.3.1 <i>Taakkenmerke</i>	257
4.3.1.1 Behoeftanalise	257
4.3.1.2 Taaktipologie	260
4.3.1.3 Kognitiewe kompleksiteitsanalise	260
4.3.1.4 Linguistiese kompleksiteitsanalise	263
4.3.2 <i>Samevatting</i>	265
4.4 Taak 3	265
4.4.1 <i>Taakkenmerke</i>	267
4.4.1.1 Behoeftanalise	267
4.4.1.2 Taaktipologie	270
4.4.1.3 Kognitiewe kompleksiteitsanalise	270
4.4.1.4 Linguistiese kompleksiteitsanalise	274
4.4.2 <i>Samevatting</i>	275
4.5 Taak 4	275
4.5.1 <i>Taakkenmerke</i>	277
4.5.1.1 Behoeftanalise	277
4.5.1.2 Taaktipologie	279
4.5.1.3 Kognitiewe kompleksiteitsanalise	280
4.5.1.4 Linguistiese kompleksiteitsanalise	283
4.5.2 <i>Samevatting</i>	285
4.6 Taak 5	285
4.6.1 <i>Taakkenmerke</i>	287
4.6.1.1 Behoeftanalise	287

4.6.1.2	Taaktipologie .....	289
4.6.1.3	Kognitiewe kompleksiteitsanalise .....	289
4.6.1.4	Linguistiese kompleksiteitsanalise .....	293
4.6.2	<i>Samevatting</i> .....	294
4.7	Taak 6 .....	295
4.7.1	<i>Taakkenmerke</i> .....	298
4.7.1.1	Behoeftte-analise .....	298
4.7.1.2	Taaktipologie .....	300
4.7.1.3	Kognitiewe kompleksiteitsanalise .....	300
4.7.1.4	Linguistiese kompleksiteitsanalise .....	304
4.7.2	<i>Samevatting</i> .....	305
4.8	Taak 7 .....	305
4.8.1	<i>Taakkenmerke</i> .....	307
4.8.1.1	Behoeftte-analise .....	307
4.8.1.2	Taaktipologie .....	309
4.8.1.3	Kognitiewe kompleksiteitsanalise .....	309
4.8.1.4	Linguistiese kompleksiteitsanalise .....	312
4.8.2	<i>Samevatting</i> .....	313
4.9	Taak 8 .....	314
4.9.1	<i>Taakkenmerke</i> .....	315
4.9.1.1	Behoeftte-analise .....	315
4.9.1.2	Taaktipologie .....	317
4.9.1.3	Kognitiewe kompleksiteitsanalise .....	318
4.9.1.4	Linguistiese kompleksiteitsanalise .....	321
4.9.2	<i>Samevatting</i> .....	322
4.10	Taak 9 .....	322
4.10.1	<i>Taakkenmerke</i> .....	324
4.10.1.1	Behoeftte-analise .....	324
4.10.1.2	Taaktipologie .....	326
4.10.1.3	Kognitiewe kompleksiteitsanalise.....	327
4.10.1.4	Linguistiese kompleksiteitsanalise .....	329
4.10.2	<i>Samevatting</i> .....	330
4.11	Taak 10 .....	331
4.11.1	<i>Taakkenmerke</i> .....	332

4.11.1.1	Behoeftanalise .....	332
4.11.1.2	Taaktipologie .....	334
4.11.1.3	Kognitiewe kompleksiteitsanalise.....	335
4.11.1.4	Linguistiese kompleksiteitsanalise .....	337
4.11.2	<i>Samevatting</i> .....	338
4.12	Afleidings en gevolgtrekkings .....	338
4.12.1	<i>Behoeftanalise</i> .....	339
4.12.2	<i>Taaktipologie</i> .....	344
4.12.3	<i>Kognitiewe kompleksiteitsanalise</i> .....	345
4.12.4	<i>Gradering en ordening van take</i> .....	349
4.12.5	<i>Linguistiese kompleksiteitsanalise</i> .....	352
4.13	Slot .....	354
<b>HOOFSTUK 5. VAN TAAKGEBASEERDE SILLABUS TOT DIE ONTWERP VAN PEDAGOGIESE TAKE .....</b>		<b>356</b>
5.1	Inleiding .....	356
5.2	Pedagogiese taakordening .....	356
5.3	Gradering van werklikewêreld-take na klaskamertake .....	357
5.4	Die ontwerp van pedagogiese take uit teikentake .....	361
5.5	Die ontwerp van 'n taakgebaseerde sillabus .....	373
5.5.1	<i>Inleiding</i> .....	373
5.5.2	<i>Die ontwerp van 'n taakgebaseerde sillabus</i> .....	374
5.5.3	<i>Metodologie van taakgebaseerde instruksie</i> .....	378
5.5.4	<i>Inkorporering van fokus op vorm in take</i> .....	382
5.6	Slot .....	384
<b>HOOFSTUK 6. GEVOLGTREKKINGS .....</b>		<b>385</b>
6.1	Inleiding .....	385
6.2	Gevolgtrekkings.....	385
6.3	Slotopmerkings en bydrae van studie .....	389
<b>Bronnelys .....</b>		<b>391</b>
<b>ADDENDUM A: TERMINOLOGIELYS .....</b>		<b>405</b>
<b>ADDENDUM B: GLOSSARIUM .....</b>		<b>407</b>

## LYS VAN TABELLE

Tabel 2.1: Voorbeeld van oorwegings vir sillabusontwerp .....	37
Tabel 2.2: Kategorie 1: Inligtingsgapings-, inligtingsverplasings- en meningsgapingsake ..	39
Tabel 2.3: Kategorie 2: Statiese en dinamiese take .....	40
Tabel 2.4: Kategorie 3: Eenrigting- en tweerigtingtake .....	40
Tabel 2.5: Kategorie 4: Ondervindingstake, gedeelde take, gerigte take en onafhanklike take .....	40
Tabel 2.6: Willis en Willis se pedagogiese take .....	42
Tabel 2.7: Raamwerk om interaksionele aktiwiteite en kommunikatiewe doelwitte te toon ..	46
Tabel 2.8: Pica et al. (1993) se kommunikasietaaktipologie .....	48
Tabel 2.9: Ellis se kriteria vir die gradering en ordening van take .....	51
Tabel 2.10: Sleuteldimensies vir 'n "Soek die verskille"-taak .....	52
Tabel 2.11: Nunan se raamwerk vir taakgradering en -ordening .....	53
Tabel 2.12: Taakordening .....	55
Tabel 2.13: Willis se raamwerk .....	57
Tabel 2.14: Voorbeeld: Taalgebruiksituasies.....	64
Tabel 2.15: Kompleksiteitskaal.....	66
Tabel 2.16: Onderskeid tussen implisiete en eksplisiete kennis .....	78
Tabel 2.17: Afrikaanse taal vir spesifiekedoeleindekursusse .....	87
Tabel 2.18: Driedelige Komponensiële Raamwerk .....	100
Tabel 2.19: Taakkompleksiteits- en taakomstandigheidsinteraksie .....	107
Tabel 2.20: Kognitiewe kompleksiteitskenmerke .....	113
Tabel 2.21: Kompleksiteitskenmerke vir kaarttaak .....	114
Tabel 3.1: Taalgebruiksituasies en taaltake van taak 1 .....	129
Tabel 3.2: Parameters vir tipe-taak 1 .....	129
Tabel 3.3: Taakkompleksiteitsparameters vir taak 1 .....	130
Tabel 3.4: Taaktipologie van taak 1 .....	131
Tabel 3.5: Taalgebruiksituasies en taaltake van taak 2 .....	139
Tabel 3.6: Parameters vir tipe-taak 2 .....	140
Tabel 3.7: Taakkompleksiteitsparameters vir taak 2.....	141
Tabel 3.8: Taaktipologie van taak 2.....	142
Tabel 3.9: Taalgebruiksituasies en taaltake van taak 3 .....	150
Tabel 3.10: Parameters vir tipe-taak 3 .....	151
Tabel 3.11: Taakkompleksiteitsparameters vir taak 3.....	152
Tabel 3.12: Taaktipologie van taak 3.....	153

Tabel 3.13: Taalgebruiksituasies en taaltake van taak 4 .....	161
Tabel 3.14: Parameters vir tipe-taak 4 .....	161
Tabel 3.15: Taakkompleksiteitsparameters vir taak 4.....	162
Tabel 3.16: Taaktipologie van taak 4.....	163
Tabel 3.17: Taalgebruiksituasies en taaltake van taak 5 .....	170
Tabel 3.18: Parameters vir tipe-taak 5 .....	171
Tabel 3.19: Taakkompleksiteitsparameters vir taak 5.....	171
Tabel 3.20: Taaktipologie van taak 5.....	172
Tabel 3.21: Taalgebruiksituasies en taaltake van taak 6 .....	180
Tabel 3.22: Parameters vir tipe-taak 6 .....	181
Tabel 3.23: Taakkompleksiteitsparameters vir taak 6.....	182
Tabel 3.24: Taaktipologie van taak 6.....	183
Tabel 3.25: Taalgebruiksituasies en taaltake van taak 7 .....	190
Tabel 3.26: Parameters vir tipe-taak 7 .....	191
Tabel 3.27: Taakkompleksiteitsparameters vir taak 7.....	191
Tabel 3.28: Taaktipologie van taak 7.....	192
Tabel 3.29: Taalgebruiksituasies en taaltake van taak 8 .....	199
Tabel 3.30: Parameters vir tipe-taak 8 .....	200
Tabel 3.31: Taakkompleksiteitsparameters vir taak 8.....	200
Tabel 3.32: Taaktipologie van taak 8.....	201
Tabel 3.33: Taalgebruiksituasies en taaltake van taak 9 .....	207
Tabel 3.34: Parameters vir tipe-taak 9 .....	207
Tabel 3.35: Taakkompleksiteitsparameters vir taak 9.....	208
Tabel 3.36: Taaktipologie van taak 9.....	209
Tabel 3.37: Taalgebruiksituasies en taaltake van taak 10 .....	215
Tabel 3.38: Parameters vir tipe-taak 10.....	216
Tabel 3.39: Taakkompleksiteitsparameters vir taak 10.....	216
Tabel 3.40: Taaktipologie van taak 10.....	217
Tabel 3.41: Opsomming van behoefte-analise van elke taak volgens die taalgebruiksituasies .....	222
Tabel 3.42: Opsomming van taalgebruiksituasies in onderskeie take.....	223
Tabel 3.43: Opsomming van parameters van take se inligtingsprosesseringsvlakke.....	224
Tabel 3.44: Opsomming van parameters vir taakkompleksiteit.....	225
Tabel 3.45: Opsomming van kompleksiteitsgrafiek .....	227
Tabel 3.46: Opsomming van taaktipologie .....	228
Tabel 3.47: Opsomming van taakomstandighede .....	229
Tabel 3.48: Opsomming van kognitiewe kompleksiteitsanalise .....	231



Tabel 3.49: Opsomming van resultate van kognitiewe kompleksiteitsanalise .....	232
Tabel 3.50: Volgorde vir taaksillabus.....	235
Tabel 3.51: Opsomming van multiperspektiefbenadering.....	237
Tabel 4.1: Taalgebruiksituasies en taaltake van taak 1 .....	247
Tabel 4.2: Parameters vir tipe-taak 1 .....	247
Tabel 4.3: Taakkompleksiteitsparameters vir taak 1.....	248
Tabel 4.4: Taaktipologie van taak 1.....	249
Tabel 4.5: Taalgebruiksituasies en taaltake van taak 2 .....	258
Tabel 4.6: Parameters vir tipe-taak 2 .....	258
Tabel 4.7: Taakkompleksiteitsparameters vir taak 2.....	259
Tabel 4.8: Taaktipologie van taak 2.....	260
Tabel 4.9: Taalgebruiksituasies en taaltake van taak 3 .....	268
Tabel 4.10: Parameters vir tipe-taak 3 .....	268
Tabel 4.11: Taakkompleksiteitsparameters vir taak 3.....	269
Tabel 4.12: Taaktipologie van taak 3.....	270
Tabel 4.13: Taalgebruiksituasies en taaltake van taak 4 .....	277
Tabel 4.14: Parameters vir tipe-taak 4 .....	278
Tabel 4.15: Taakkompleksiteitsparameters vir taak 4.....	278
Tabel 4.16: Taaktipologie van taak 4.....	279
Tabel 4.17: Taalgebruiksituasies en taaltake van taak 5 .....	287
Tabel 4.18: Parameters vir tipe-taak 5 .....	288
Tabel 4.19: Taakkompleksiteitsparameters vir taak 5.....	288
Tabel 4.20: Taaktipologie van taak 5.....	289
Tabel 4.21: Taalgebruiksituasies en taaltake van taak 6 .....	298
Tabel 4.22: Parameters vir tipe-taak 6 .....	298
Tabel 4.23: Taakkompleksiteitsparameters vir taak 6.....	299
Tabel 4.24: Taaktipologie van taak 6.....	300
Tabel 4.25: Taalgebruiksituasies en taaltake van taak 7 .....	307
Tabel 4.26: Parameters vir tipe-taak 7 .....	307
Tabel 4.27: Taakkompleksiteitsparameters vir taak 7.....	308
Tabel 4.28: Taaktipologie van taak 7.....	309
Tabel 4.29: Taalgebruiksituasies en taaltake van taak 8 .....	315
Tabel 4.30: Parameters vir tipe-taak 8 .....	316
Tabel 4.31: Taakkompleksiteitsparameters vir taak 8.....	316
Tabel 4.32: Taaktipologie van taak 8.....	317
Tabel 4.33: Taalgebruiksituasies en taaltake van taak 9 .....	324
Tabel 4.34: Parameters vir tipe-taak 9 .....	324

Tabel 4.35: Taakkompleksiteitsparameters vir taak 8.....	325
Tabel 4.36: Taaktipologie van taak 9.....	326
Tabel 4.37: Taalgebruiksituasies en taaltake van taak 10 .....	332
Tabel 4.38: Parameters vir tipe-taak 10.....	333
Tabel 4.39: Taakkompleksiteitsparameters vir taak 10.....	333
Tabel 4.40: Taaktipologie van taak 10.....	334
Tabel 4.41: Opsomming van behoefte-analise van elke taak volgens die taalgebruiksituasies .....	339
Tabel 4.42: Opsomming van taalgebruiksituasies in onderskeie take.....	340
Tabel 4.43: Opsomming van parameters van take se inligtingsprosesseringsvlakke.....	341
Tabel 4.44: Opsomming van parameters vir taakkompleksiteit.....	342
Tabel 4.45: Opsomming van kompleksiteitsgrafiek .....	344
Tabel 4.46: Opsomming van taaktipologie .....	345
Tabel 4.47: Opsomming van taakomstandighede .....	345
Tabel 4.48: Opsomming van take se kognitiewe kompleksiteitsanalise.....	348
Tabel 4.49: Opsomming van resultate van kognitiewe kompleksiteitsanalise .....	349
Tabel 4.50: Volgorde vir taaksillabus.....	352
Tabel 4.51: Opsomming van multiperspektiefbenadering .....	354
Tabel 5.1: Kaarttaakordening .....	367
Tabel 5.2: Fliek-kyk 1 .....	373
Tabel 5.3: Fliek-kyk 2 .....	373
Tabel 5.4: Taakgebaseerde sillabus vir kampuskommunikasie .....	375
Tabel 5.5: Vereenvoudigde taakgebaseerde sillabus vir kampuskommunikasie.....	377
Tabel 6.1: Taakordening .....	388

## LYS VAN FIGURE

Figuur 2.1: Nunan se raamwerk vir die taakgebaseerde benadering.....	35
Figuur 2.2: Sillabusontwerpprosedures .....	59
Figuur 2.3: Voorbeeld van kompleksiteitsgrafiek .....	66
Figuur 2.4: Tipe-take vir die sosiale taalvaardigheidsdomein .....	69
Figuur 2.5: Ordeningsvolgorde vir take .....	114
Figuur 3.1: Kompleksiteitsgrafiek van taak 1 .....	131
Figuur 3.2: Kompleksiteitsgrafiek van taak 2 .....	141
Figuur 3.3: Kompleksiteitsgrafiek van taak 3 .....	152
Figuur 3.4: Kompleksiteitsgrafiek van taak 4 .....	162
Figuur 3.5: Kompleksiteitsgrafiek van taak 5 .....	172
Figuur 3.6: Kompleksiteitsgrafiek van taak 6 .....	182
Figuur 3.7: Kompleksiteitsgrafiek van taak 7 .....	192
Figuur 3.8: Kompleksiteitsgrafiek van taak 8 .....	201
Figuur 3.9: Kompleksiteitsgrafiek van taak 9 .....	208
Figuur 3.10: Kompleksiteitsgrafiek van taak 10 .....	217
Figuur 4.1: Kompleksiteitsgrafiek van taak 1 .....	249
Figuur 4.2: Kompleksiteitsgrafiek van taak 2 .....	259
Figuur 4.3: Kompleksiteitsgrafiek van taak 3 .....	269
Figuur 4.4: Kompleksiteitsgrafiek van taak 4 .....	279
Figuur 4.5: Kompleksiteitsgrafiek van taak 5 .....	289
Figuur 4.6: Kompleksiteitsgrafiek van taak 6 .....	300
Figuur 4.7: Kompleksiteitsgrafiek van taak 7 .....	309
Figuur 4.8: Kompleksiteitsgrafiek van taak 8 .....	317
Figuur 4.9: Kompleksiteitsgrafiek van taak 9 .....	326
Figuur 4.10: Kompleksiteitsgrafiek van taak 10 .....	334
Figuur 5.1: Pedagogiese taakordening.....	356
Figuur 5.2: Pedagogiese ordening van kaarttaak .....	368
Figuur 5.3: Temadinamo .....	375

## HOOFSTUK 1. INLEIDING

### 1.1 Inleiding

Sedert die sewentigerjare is daar groeiende belangstelling in navorsing oor tweedetaalleer en -onderrig met 'n groot verskeidenheid benaderings wat binne die veld van tweedetaalverwerwing voorkom. Verskillende aspekte van tweedetaalverwerwing én tweedetaalleer en -onderrig is al ondersoek, wat aanleiding daartoe gegee het dat die navorsingsveld van tweedetaalverwerwing 'n wye verskeidenheid van vraagstukke aanspreek, wat kognitiewe en sosio-kulturele aspekte, onderrigmetodologie én sillabus- en materiaalontwerp insluit.

Die Grondwet van Suid-Afrika, wat in artikel 6 die bevordering van meertaligheid voorstaan, erken Afrikaans as een van die elf amptelike tale. Die implementering van 'n meertalige taalbeleid in Suid-Afrika sluit ook in die leer en onderrig van alle amptelike tale; ook Afrikaans as 'n tweede of addisionele taal. Die onderrig van Afrikaans sluit voorts die onderrig van Afrikaans vir spesifieke doeleindes (ASD) aan volwasse leerders in. Navorsing oor die onderrig van en kursusse vir Afrikaans vir spesifieke doeleindes het nog nie veel aandag binne die Suid-Afrikaanse konteks ontvang nie; daarom hierdie navorsing oor die leer en onderrig van Afrikaans vir kampuskommunikasie binne 'n universiteitskonteks.

Die posisie rondom Afrikaans, veral Afrikaans op universiteitsvlak, het sedert 1994 beduidend verander. Afrikaans is op skool 'n keusevak, wat daartoe lei dat studente wat nie voorheen Afrikaans as skoolvak gehad het nie, op kampusse studeer waar Afrikaans, naas Engels, as onderrigtaal gebruik word. Dit stel dus besondere uitdagings vir die leer en onderrig van Afrikaans as tweede taal waar dit by verskeie Suid-Afrikaanse universiteite aangebied word. Omdat taalbeplanning of taalbeleid buite die navorsingsveld van dié proefskrif val, is daar nie 'n situasie-analise oor die onderrigtale aan Suid-Afrikaanse universiteite onderneem nie.

Die Taalbeleid vir Hoër Onderwys in Suid-Afrika (<http://www.polity.org.za/article/language-policy-for-higher-education-november-2002-2002-11-15>) beklemtoon die belangrikheid van die bevordering van meertaligheid in die institusionele beleid en die toepassing daarvan in instellings van Hoër Onderwys. Dit gee verder steun aan die gebruik van Afrikaans, asook ander amptelike tale, as 'n medium van akademiese onderrig en kommunikasie as 'n medium- tot langtermynstrategie om meertaligheid te bevorder. Dié Taalbeleid (2002: 10), wat meertaligheid en taaldiversiteit in tersiêre onderrig voorstaan, stel dit duidelik dat waar studente nie 'n genoegsame en gevorderde vlak van taalvaardigheid het in die onderrigtaal

of -tale nie, doeltreffende kursusse beskikbaar moet wees by universiteite om studente se taalvermoëns en -vaardighede in die onderrigtaal of -tale te ontwikkel ten einde toeganklikheid tot tersiêre instellings moontlik te maak, en optimale akademiese prestasie van alle studente te bewerkstellig. Dit bepaal dat toegang vir nie-Afrikaanssprekende studente geakkommodeer moet word met die beskikbaarstelling van kursusse in Afrikaanse tweedetaalverwerwing.

Na my mening is die Taalbeleid vir Hoër Onderwys (2002) in ooreenstemming met internasionale tendense in veral Europa, oor die groeiende erkenning en bevordering van meertaligheid op kampusse. Berthout, Kalliokoski, Mackiewicz, Truchot en Van de Craen (2001: 3) beklemtoon die belangrikheid van 'n taalbeleid in Europa ten einde meertaligheid op 'n harmonieuse wyse te integreer. Universiteite behoort die hoër vlakke van studente se kommunikatiewe vermoëns te ontwikkel. Dit beteken dat daar gefokus moet word op diskoerstipes, soos mondelinge en geskrewe, óf reseptiewe en produktiewe vaardighede, wat aan die akademiese vereistes van 'n universiteit voldoen. Dit sluit volgens Berthout et al. (2001: 5) vaardighede in soos die begrip van komplekse tekste, die afneem van notas, die volg van kommunikatiewe konvensies, die organisasie van argumente en die produksie van helder en koherente akademiese diskoerse.

Op 18 en 19 Augustus 2010 (De Stadler & Webb, 2010) het 'n groep akademici van 14 Suid-Afrikaanse tersiêre instellings bymekaargekom vir 'n seminar oor meertaligheid in Hoër Onderwys. By die seminar is die Special Interest Group on Multilingualism in Higher Education (SIGoM) saamgestel en is 'n beleidstandpunt vrygestel, wat uit tien spesifieke standpunte oor meertalige taalbeleid en -praktyk binne Hoër Onderwys bestaan.

Die studie wat vir hierdie proefskrif onderneem is, ondersoek die taalvaardigheidsontwikkeling in Afrikaans van studente binne die meertalige konteks van universiteite waar Afrikaans en Engels as onderrig- en kommunikasietale gebruik word, soos byvoorbeeld aan die Universiteit van Stellenbosch. Die Taalbeleid van dié Universiteit (2006) (<http://www.sun.ac.za/university/taal/hersiening/indexs.htm>) toon dat die fokus van die Universiteit verskuif het vanaf 'n Afrikaanse universiteit na 'n meertalige universiteit met 'n plek vir Afrikaans. Hierdie Taalbeleid toon dat daar deeglik ondersoeke ingestel word na die plek van Afrikaans binne die meertalige universiteitskonteks, soos gesien kan word uit die volgende drie verslae, naamlik "Opname oor die ervaring van die implemetering van die Universiteit Stellenbosch se Taalbeleid en -plan (2006)", "Voorgraadse studente op die Universiteit van Stellenbosch en die Taalbeleid" deur prof. Lawrence Schlemmer in April 2008 en "Vergelyking van twee taalondersoeke onderneem vir die Universiteit van

Stellenbosch” deur H.C. Marais in Desember 2008.<sup>1</sup> Dié Universiteit het in 2009 ’n tweetalige taalmediumopsie in vyf Fakulteite van beide Afrikaans en Engels as onderrigtaal aanvaar. Dit beteken dat die studente vanaf 2010 in hul eerste studiejaar tussen Engelse en Afrikaanse klasse kan kies, met ander woorde parallelmediumonderrig (PMO), met die voorwaarde dat hulle taalvaardighede in Afrikaans en/of Engels ontwikkel. In die tweede studiejaar het die studente klasse in beide Afrikaans en Engels, dit wil sê die tweetalige of dubbelmediumonderrig. Die Taalbeleid vra van studente om vaardig te word in beide Afrikaans en Engels om sodoende lesings te verstaan. Dit wil sê: tweedetaalsprekers van Afrikaans moet poog om reseptiewe vaardighede (lees en luister) in Afrikaans as tweede taal te ontwikkel, alhoewel die studente te alle tye kan skryf en praat in hul voorkeurtaal.

Aangesien die onderrig van tweedetaal-kommunikasievaardighede in Afrikaans ’n sentrale rol speel in die toeganklikheid van akademiese onderrig en leer in Afrikaans aan ’n universiteit waar Afrikaans omvangryk as onderrigtaal gebruik word, is dit noodsaaklik dat navorsing oor die onderrig en leer van Afrikaans as tweede taal ’n deeglike teoretiese begronding het wat wetenskaplike beginsels kan voorsien vir sillabus- en kursusontwerp en materiaalontwikkeling.

## **1.2 Teoretiese raamwerk**

In navorsing van veral die afgelope drie dekades het die klem in die onderrig van ’n tweede taal verskuif van die taalstruktuur na wat met die taal gedoen moet word, naamlik om doeltreffend te kommunikeer en om betekenis te kan oordra aan gespreksgenote. ’n Taal-kursus kan nie aangebied word sonder om kennis te neem van teorieë oor taalverwerwing en taalaanleer nie, om sodoende ’n beter begrip van die breë beginsels van taalverwerwing te verkry.

Tweedetaalverwerwing en -onderrig het oor die afgelope drie dekades as ’n omvangryke en teoreties gesofistikeerde navorsingsveld binne die kommunikatiewe onderriggebied ontwikkel. In die ondersoek na die kommunikatiewe benadering tot tweedetaalverwerwing van Afrikaans is onder meer die volgende drie teoretiese tekortkominge geïdentifiseer:

- a) Dit het ’n ontoereikende siening van die belangrikheid van grammatikale en linguistiese vaardighede.
- b) Dit plaas die klem op betekenisdraende onderrig sonder om aandag te skenk aan fokus op vorm. Dit beteken dat grammatika-onderrig nie plaasvind nie terwyl die fokus op kommunikasie is.

---

<sup>1</sup> Die verslae kan gelees word op <http://www.sun.ac.za/universiteit/Taal/Hersiening/indexs.htm>.

- c) Dit gee nie genoegsame erkenning aan die belangrikheid van die kognitiewe aspekte van taalverwerwing nie, veral van taalverwerwing as 'n proses van vaardigheidsverwerwing wat afhanklik is van geleidelike prosessering.

Etlike navorsers, soos Ellis (2003), Nunan (2010), Robinson (1995; 1998; 2001; 2003; 2005; 2007; 2009; 2010), Samuda en Bygate (2008) en Skehan (1998; 2003b) sien die taakgebaseerde benadering tot taalonderrig as dié benadering wat bogenoemde tekortkominge kan aanspreek, veral die laaste tekortkoming oor kognisie. In die laaste dekade het die taakgebaseerde teorie as 'n invloedryke raamwerk na vore gekom vir navorsing oor die kognitiewe aard van tweedetaalverwerwing en -ontwikkeling binne die konteks van kommunikatiewe taalonderrig. Klapper (2003: 33) wys daarop dat daar in navorsing oor die taakgebaseerde teorie aandag geskenk word aan die leemtes in tweedetaalverwerwing as 'n kognitiewe proses.

As gevolg van die merkbare tekortkominge in veral wetenskaplike begronding in terme van resente beskouings oor die verband tussen kognitiewe aspekte van taalverwerwing en eienskappe van sillabus- en materiaalontwerp van verskeie taalonderrigbenaderings tot die onderrig van Afrikaans, kan die ontwikkeling van 'n nuwe onderrigbenadering volgens my ondersteun word; veral een wat taalaanleerders op 'n optimaal gunstige manier ondersteun in die ontwikkeling van die teikentaal. Dieselfde motivering vir innoverende vernuwings in die onderrig van Engels word deur Waters (2009) voorgestaan.

Hierdie studie aanvaar as uitgangspunt die breë beskouings van die volgende internasionaal bekende navorsers oor taakgebaseerde leer en onderrig:

- a) Rod Ellis van die Universiteit van Auckland ondersoek veral die verhouding tussen navorsing, leer en onderrig én take. Van sy artikels is opgeneem in onder meer *Asian EFL Journal*, *International Journal of Applied Linguistics*, *Language Teacher* en *Applied Linguistics*.
- b) David Nunan, verbonde aan die Universiteit van Hong Kong, publiseer sedert die beginjare van die taakgebaseerde teorie daaroor. Hy fokus hoofsaaklik op die vraag na wat taakgebaseerde leer en onderrig is én hoe dit prakties in die klaskamer toegepas kan word.
- c) Jane en Dave Willis, afgetrede dosente van onderskeidelik Aston en Birmingham Universiteite in Engeland, doen uitgebreide navorsing oor taakgebaseerde leer en onderrig en publiseer verskeie boeke en artikels daaroor. Hulle bied werkswinkels oor taakgebaseerde leer en onderrig aan. Jane Willis publiseer onder meer in 1996 haar baanbrekersboek oor 'n taakgebaseerde raamwerk. Van haar artikels is



byvoorbeeld in 1998 opgeneem in *The Language Teacher Online*. Dave Willis publiseer in 2003 sy boek oor 'n leksikale onderrigbenadering.

- d) Insigte is ook verkry uit die navorsing van Martin Bygate, Pauline Foster, María del Pilar Garcia Mayo, Teresa Pica, Virginia Samuda en Kris van den Branden.
- e) Taakgebaseerde navorsing wat in die Lae Lande onderneem is, vorm ook deel van dié navorsing. Hier moet die name van Goedele Duran en Griet Ramaut, Piet van Avermaet en Sara Gysen, Folkert Kuiken en Ineke Vedder en Marije Michel genoem word.

Die volgende wetenskaplike tydskrifte is besonder waardevol by navorsing oor taakgebaseerde leer en onderrig: *Applied Linguistics*, *International Journal of Applied Linguistics*, *Language Teaching Research*, *International Review of Applied Linguistics on Language Teaching (IRAL)* en *Language Learning Journal*.

Ten opsigte van navorsing oor die kognitiewe kompleksiteit van take, erken dié proefskrif die navorsing wat internasionaal onderneem is deur:

- a) Peter Robinson, wat verbonde is aan die Universiteit van Tokio. Hy doen baanbrekerswerk oor kognitiewe kompleksiteit en is die leidende navorser op dié gebied. Hy fokus veral op taakkompleksiteit en taakordening. In hierdie verband wys Robinson in sy kennisiehipotese<sup>2</sup> daarop dat take georden moet word op grond van hulle kognitiewe kompleksiteit om tweedetaalontwikkeling oor 'n langer tydperk te bevorder en te verbeter. Die kompleksiteitskenmerke van take word as dié bepalende vraag beskou in terme van die ordening daarvan (op 'n kontinuum) van minder kompleks tot meer kompleks om tweedetaalontwikkeling optimaal in die hand te werk.
- b) Peter Skehan, wat verbonde is aan die King's College in Londen. Skehan doen navorsing oor tweedetaalverwerwing vanuit 'n aandagsprosesseringsperspektief deur te fokus op die kognitiewe vermoëns van die leerders. Hy beoog met sy navorsing om na die praktiese implikasies van navorsing oor taakgebaseerde leer en -onderrig en taaltoetsing te kyk. Sy doelstelling is om die wanbalans tussen navorsing oor tweedetaalverwerwing en 'n pedagogie vir taalonderrig reg te stel. Dit is veral sy Beperkte Aandagskapasiteitsmodel (BAKM)<sup>3</sup> wat in die proefskrif gebruik word; asook sy ondersoek na kompleksiteit, akkuraatheid en vlotheid (KAV).

---

<sup>2</sup> "Multiple Attentional Resource Model" of "the Cognition Hypothesis".

<sup>3</sup> "LACM" – "Limited Attentional Capacity Model".



- c) Ander navorsers soos Roger Gilabert, Alex Housen, Folkert Kuiken, Diane Larsen-Freeman, John Norris en Lourdes Ortega, wat onder meer oor kognitiewe kompleksiteit en taakordening navorsing doen, se insigte is ook betrek.

Die proefskrif gee voorts erkenning aan die volgende plaaslike studies oor die taakgebaseerde teorie:

- a) Henri Malan se magisterverhandeling in 1998 aan die Universiteit van Stellenbosch oor “Principles of task-based course design for Xhosa second language banking communication”.
- b) Edith Venter se magisterverhandeling in 2002 aan die Universiteit van Stellenbosch getiteld “Framework for a task-based approach to the teaching of Xhosa as a second language for local government purposes”.
- c) Susan Brokensha en Willfred Greyling se artikel in *Tydskrif vir Taalonderrig* in 2003 oor “Consciousness-raising about grammar in the second-language classroom: Utilising authentic samples of learner-learner interaction in a task-based oral activity”.
- d) Albert Weideman se artikel in *Acta Academica* in 2003 getiteld “Justifying course and task design in language teaching”.
- e) Marianna Visser en Edith Venter se artikel in *Per Linguam* in 2004 oor “Genre analysis and task-based course design for Isixhosa second language teaching in local government contexts”.
- f) Malinda Lombaard se magisterstudie in 2006 aan die Universiteit van Stellenbosch oor “Task-based assessment for specific purpose Sesotho for personnel in the small business corporation”.
- g) Albert Weideman se artikel in *Language Matters* in 2006 getiteld “Assessing academic literacy: A task-based approach”.
- h) Piet Bergh se magisterstudie in 2007 aan die Universiteit van Stellenbosch oor “Complexity in task-based course design for Sepedi in police interviews”.
- i) Estelle Kruger en Marijke Poser se artikel in *Tydskrif vir Taalonderrig* in 2007 getiteld “Taakgerigte aktiwiteite om die kommunikasievaardighede van addisioneletaal-leerders in Afrikaans te ontwikkel”.
- j) Lynelle Smitsdorff se magisternavorsing in 2008 aan die Universiteit van Stellenbosch getiteld “Complexity in adult task-based language teaching for specific purposes supporting doctor-patient conversation in Xhosa”.
- k) Andries Steenkamp se PhD-proefskrif in 2009 aan die Universiteit van Stellenbosch oor “Focus on form in a framework for task-based Isixhosa instruction in a specific purposes multimedia curriculum”.

- l) Themba Ngwenya se artikel in *Journal for Language Teaching* in 2009 getiteld “Negotiating a nuanced task-based communicative syllabus of Setswana as an additional language”.
- m) Catharina Geldenhuys se magisterverhandeling in 2011 aan die Universiteit van Stellenbosch oor “Task-based course design for campus communication in Isixhosa”.

Hierdie studie aanvaar bogenoemde teoretiese perspektiewe oor die taakgebaseerde teorie soos deur die navorsers gepubliseer en ontwikkel en fokus hoofsaaklik op die eienskappe van kompleksiteit in sillabusontwerp.

Navorsing binne die taakgebaseerde teorie oor die taak as onderrig- (pedagogiese) eenheid is volgens Bygate, Skehan en Swain (2001: 13-14) drieledig van aard, met “taak” as die kommunikasietaak wat tweedetaalsprekers moet bemeester, soos wat as doelwit gestel word in kommunikatiewe taalonderrig:

- a) Die impak van taakontwerp en taakomstandighede op tweedetaalleerders se beheersing van vaardigheid (“performance”): Die vraagstukke van taakontwerp en tweedetaalleerders se beheersing van vaardighede het as prioriteit die identifikasie en die analise van die onderliggende kenmerke van take, wat moontlik ’n impak op die inhoud en kompleksiteit van leerders se intertaal- en taalprosessering kan hê. ’n Intertaal word deur Ellis (2003: 29, 344) beskryf as ’n strategie wat deur tweede-taalleerders geskep word om die aanleer van ’n tweede taal makliker te maak. Dit is ’n taalvorm wat tussen die eerste taal en die tweede of addisionele taal is. Hierdie eerste aspek beklemtoon volgens Bygate et al. (2001: 13-14) die konstruktiviteit van take en hulle gebruiksomstandighede. Dit is dus belangrik vir sillabusontwerp, materiaalontwerp en -implementering en toetsontwerp.
- b) Die impak van taakseleksie en taakgebruik op taalverwerwing en taalontwikkeling: Dié aspek fokus op die wyses waarop vaardigheidsbeheersing deur leerders verandering in hulle intertaalontwikkeling kan meebring, deur byvoorbeeld die fasilitering van die taak se vermoë om tweedetaalleerders se aandag te fokus op bepaalde morfosintaktiese kenmerke van die taalstruktuur en hulle internalisering daarvan. Die vraagstuk fokus verder op die maniere hoe take en taakomstandighede tweedetaalleerders kan help om aanpassings in hulle aandagsfokus op akkuraatheid, vlotheid en kompleksiteit te maak.
- c) Die verband tussen take en die onderliggende prosesseringsfaktore van tweede-taalleerders: Hierdie area hou verband met vraagstukke soos:
  - i. die impak van die konseptuele inhoud van take,
  - ii. die aard van die interaktiewe dimensie van take,

- iii. die aard van begripsprosessering,
- iv. die parameters vir taakontwerp in terme van die impak daarvan op taalprosessering, en
- v. die wyses waarop taakinteraksie tweedetaalleerders se aandag kan fokus op die verband tussen (morfosintaktiese) vorm en betekenis.

Dié studie ontgin bogenoemde vraagstukke soos wat dit verband hou met die eienskappe van taakontwerp, spesifiek kompleksiteitseienskappe, wat progressie in taalprosessering en intertaalontwikkeling in die onderrig en leer van Afrikaans as tweede taal in kampuskommunikasie binne universiteitskonteks kan bewerkstellig. Vir hierdie doel word die kennisiehipotese van Robinson (2001a; 2001b; 2001c; 2001d; 2003; 2005; 2007a; 2007b; 2009; 2010) ontgin.

Vervolgens word kortliks 'n oorsig van drie hipoteses, naamlik die vaardigheidshipotese, die kapasiteitshipotese en die kennisiehipotese, vir taakordening verskaf, met die klem op 'n rasionaal vir die kennisiehipotese. Robinson (2007a: 21) beweer dat die vaardigheidshipotese 'n prosesseringsdimensie voorstel ten opsigte van linguistiese kriteria wat gebruik word in die gradering en ordening van take. Dit word gedoen deur die fokus van die oefeningsordening van take na meer uitdagend konseptuele inhoud te skuif, om sodoende die aandag weg te lei van die vorm en die fasilitering daarvan outomaties in taakuitvoering te verhoog. Volgens die kapasiteitshipotese gebruik meer uitdagende take meer aandagverwante bronne, met die gevolg dat minder aandag aan fokus op vorm (grammatika-onderrig) gegee word (Robinson, 2007a: 21). Dit beteken dat take van minder kognitief-eisend tot meer uitdagend kognitief-eisend georden word om gebalanseerde taalontwikkeling aan te leer. Robinson (2007a: 22) voer in sy kennisiehipotese argumente aan dat take vir tweedetaalleerders georden kan word op die basis van toename in die kognitiewe dimensies van kompleksiteit. Volgens Robinson (2007a: 22) klassifiseer die kennisiehipotese taakkenmerke in drie verskillende kategorieë. In die eerste plek onderskei die interaksionele eise tussen deelname- en deelnemersveranderlikes. Die kognitiewe eise word tweedens geklassifiseer in terme van kognitiewe/konseptuele en uitvoerende/prosedurele eise. Daar word dus 'n onderskeid getref tussen enersyds dimensies wat 'n toename in die konseptuele en linguistiese eise van take meebring en die omstandighede skep vir tweedetaalontwikkeling, en andersyds dimensies wat 'n toename meebring ten opsigte van die gebruik van die bestaande intertaalvermoë. Die derde kategorie is die faktore wat meewerk aan die moeilikheidsgraad van die taak. Die kennisiehipotese onderskei dus tussen taakkomplexiteit, taakomstandighede en taakmoeilikheid, wat Robinson (2001a; 2001b; 2001c;

2001d; 2003; 2005; 2007a; 2007b; 2009; 2010) saamvat in sy Driedelinge Komponensiële Raamwerk.<sup>4</sup>

In die kognisiehipotese voer Robinson (2003; 2005; 2007a; 2007b) verder argumente aan vir 'n behoefte-analise, met teikentake as uitkomste, as 'n beginpunt vir pedagogiese taak-ontwikkeling. Kurrikulumontwerp vir tweedetaalonderrig hou in dat twee sentrale vrae gewoonlik deur onderwysers en sillabusontwerpers aangespreek word, naamlik wat taalaanleerders behoort te leer en tweedens hoe taalaanleerders gestimuleer kan word om die kommunikasie-inhoude te leer wat hulle veronderstel is om te leer. 'n Derde vraag, wat net so belangrik is en dikwels geïgnoreer word, behalwe in die veld van taalonderrig vir spesifieke doeleindes, is hoekom spesifieke kommunikasie-inhoude geleer moet word. Met taal vir spesifieke doeleindes<sup>5</sup> word volgens Samuda en Bygate (2008: 53) bedoel “to provide language training for non-language specialists who need it for academic or professional purposes”. In baie benaderings tot taalonderrig word die vraag oor waarom spesifieke kommunikasie-inhoude onderrig moet word, skaars gevra en die antwoorde daarop word dikwels vaag geformuleer as “om taalvaardig te word” of “om kennis van die teikentaal op te doen”. Sentraal tot taalonderrig vir spesifieke doeleindes is die uitvoering van 'n behoefte-analise vir die ontwikkeling en ordening van take as die basis vir die spesifikasie van die tipe inhoude en die tipe take wat relevant is vir die taalaanleerder se behoeftes en doelwitte.

Navorsers gee dikwels verskeie redes vir die aanleer van 'n tweede taal. Alhoewel die behoeftes van taalaanleerders wel somtyds eksplisiet erken word, ontbreek 'n analise of identifisering van wat verwerf moet word om doeltreffend in die teikentaal te kan kommunikeer. Daarom is dit nodig om behoefte-analitiese navorsing te onderneem om sodoende kursusse te kan ontwerp wat aan die verskillende behoeftes van taalaanleerders kan voldoen. Dié studie ondersoek behoefte-analises volgens die teoretiese begrondings van veral Brown (2009), Duran en Ramaut (2006), Long (2005) en Van Avermaet en Gysen (2006). 'n Behoefte-analitiese benadering hou gevolge in – nie net vir die onderwyser en sillabusontwerpers nie, maar ook vir beleidmakers op verskillende vlakke. Indien die doelwit van amptelike taalkursusse beskryf word in terme van die spesifieke take wat nie-eerstetaal-sprekers in spesifieke taalgebruiksituasies en domeine moet kan uitvoer, kan dit 'n positiewe impak hê op nasionale en provinsiale taalonderrigbeleide.

Die navorsing in hierdie proefskrif behels 'n analise van die aard van die kommunikasietake en 'n reeks pedagogiese of onderrigtake, wat daaruit afgelei kan word, ten opsigte van die

<sup>4</sup> “Triadic Componential Framework”.

<sup>5</sup> “Language for Specific or Academic Purposes”.

kognitiewe dimensies van kompleksiteit soos dit na vore kom in take vir die onderrig van Afrikaans as tweede taal binne universiteitskonteks. Daarvoor word Pica, Kanagy en Falodin (1993) se taaktipologie gebruik, waarvolgens aangevoer word dat 'n geslaagde kommunikasietask die gevraagde leerderinteraksie binne sekere omstandighede moet uitlok. Dié omstandighede sluit volgens Visser en Venter (2004: 38) in dat elke deelnemer toegang tot verskillende inligtingsdele het; dat hierdie deelnemers die inligting moet manipuleer en uitruil om die taak te kan voltooi; dat die deelnemers die inligting moet vra en verskaf om begrips- en produksieprosesse te fasiliteer; en laastens dat betekenisonderhandeling die beste bevorder word wanneer die deelnemers 'n konvergente doelwit en slegs een moontlike uitkomst moet bereik.

Die studie doen voorts 'n analise van die linguistiese (sintaktiese) kompleksiteit van die take vir Afrikaans binne die raamwerk van Foster, Tonkyn en Wigglesworth (2000) se ondersoek oor die analise van spraakeenhede<sup>6</sup> (AS-eenhede), wat verband hou met die kenmerke vir die identifisering van sintaktiese kompleksiteit. Michel (2011) se ondersoek na die gebruik van voegwoorde as kompleksaanduiders, word in die sintaktiese kompleksiteitsondersoek toegepas. Voorts word Loschky en Bley-Vroman (1993) se navorsing oor kriteria vir suksesvolle grammatikale take gebruik om te onderskei tussen taaknoodsaaklikheid, taakbruikbaarheid en taaknatuurlikheid. As uitbreiding tot die vraagstuk van linguistiese kompleksiteit ondersoek die studie 'n analise van sleutelsintaktiese strukture in die dialoog-inhoude as deel van die vorm-betekenis-verband. Hierdie deel van die ondersoek ontgin die beginsels van fokus-op-vorm-navorsing in tweedetaalverwerwing en -ontwikkeling, wat volgens Ellis (2003: 230-237) en Nunan (2010: 93-112) betoog dat die eksplisiete of implisiete fokus van tweedetaalleerders op grammatikale vorme verhoogde intertaalontwikkeling in die hand kan werk. 'n Fokus-op-vorm-analise van kommunikasiesegmente van die taalinhoud, wat verteenwoordigend is van generiese kampuskommunikasie in Afrikaans binne universiteitskonteks, bied 'n bykomende dimensie tot die ondersoek na die linguistiese kompleksiteit in taakontwerp.

### 1.3 Navorsingsprobleem

Die navorsing wat vir hierdie proefskrif onderneem is, ondersoek die volgende spesifieke navorsingsvrae:

- a) Wat is die aard van kommunikasie vir interaksie tussen studente onderling en tussen die student en die dosent in Afrikaans binne 'n universiteitskonteks (uitgesluit vak-tegniese inhoud)?

---

<sup>6</sup> "Analysis of Speech Units" of "AS-units".

- b) Wat is die eienskappe van vaardighede wat nodig is om Afrikaans in 'n akademiese konteks te kan gebruik?
- c) Hoe kan take ontwerp word met inagneming van kognitiewe kompleksiteit ten einde taalgebruik in Afrikaans te optimaliseer?
- d) Volgens watter kognitiewe kompleksiteitskriteria kan take in 'n pedagogiese rangorde geplaas word om Afrikaanse taalverwerwing te optimaliseer?
- e) Watter generiese (en kognitiewe) skuifstrukture in terme van betekenis-onderhandeling, soos groet, rede verskaf, bied verskoning aan en gee voorstelle, manifesteer in kommunikasietake vir die aanleer van Afrikaans as tweede taal?
- f) Hoe kan fokus op vorm (grammatika-onderrig) in 'n taakgebaseerde sillabus vir Afrikaans geïnkorporeer word?
- g) Watter linguistiese (sintaktiese) kompleksiteite manifesteer in kommunikasietake?
- h) Wat is die aard van die korrelasie tussen kognitiewe en linguistiese (sintaktiese) kompleksiteit?

Samevattend kyk die studie dus na taakkompleksiteit, linguistiese (sintaktiese) kompleksiteit en 'n taakontwerp vir Afrikaans as tweede taal binne 'n universiteitskonteks.

#### **1.4 Doel van die navorsing**

Dié studie oor kompleksiteit in taakgebaseerde tweedetaalverwerwing en -ontwikkeling in Afrikaans het vier interafhanklike doelwitte:

- a) Dit ondersoek die aard van generiese kommunikasie-inhoude van student-student-kommunikasie en student-dosent-kommunikasie binne universiteitskonteks.
- b) Dit ontleed die kognitiewe (generiese) skuifstrukture, soos byvoorbeeld groet-volgorde, helderheidsversoeke, bevestigingsmerkers en verduidelikings, binne verteenwoordigende dialooginhoud van die kommunikasietake.
- c) Dit ontleed die kognitiewe en linguistiese kompleksiteit van die kommunikasietake en verteenwoordigende onderrigtake wat daaruit ontwerp kan word.
- d) Dit klassifiseer die onderrigtake op grond van die kompleksiteitskenmerke daarvan vir die gradering en ordening daarvan in 'n taakgebaseerde sillabus.

Die breër doel van die ondersoek is om 'n bydrae te lewer tot die navorsing wat reeds oor die kommunikatiewe benadering gedoen is en om 'n nuwe navorsingsterrein, naamlik die taakgebaseerde benadering, in Afrikaans te vestig. Daar bestaan tans 'n volledige afwesigheid van wetenskaplike navorsing oor die onderrig en leer van Afrikaans as tweede taal binne universiteitskonteks binne die raamwerk van die taakgebaseerde teorie as die

mees invloedryke teoretiese benadering tot kommunikatiewe taalonderrig. Hierdie studie wil dus 'n bydrae lewer tot die vestiging van 'n navorsingsveld hieroor in Suid-Afrika.

## **1.5 Navorsingsontwerp en metodologie**

Die bestudering van die bronne het gewys op leemtes in die kommunikasiemodelle ten opsigte van taalverwerwing, veral in die onderrig van Afrikaans as tweede taal, in die besonder binne universiteitskonteks.

Die keuse van taakgebaseerde navorsing is veral gemotiveer deur my uitgebreide onderrig die afgelope vyf jaar van basiese kommunikasievaardighede in Afrikaans aan universiteit-studente as tweedetaalleerders, wat verskillende vlakke van aanvangsvaardighede in Afrikaans het. Daar is diepte-ervaring opgedoen van die uitdagings wat doeltreffende tweedetaalonderrig meebring om taalverwerwing en -ontwikkeling optimaal in die hand te werk, onder meer deur inagneming van die kognitiewe faktore wat 'n rol speel by tweede-taalprosessering en -ontwikkeling; die kundige seleksie, gradering en ordening van tweede-taalkommunikasie-inhoude; en die aard van die interaksie tussen taalinhoud en interaksie in die metodologie van tweedetaalonderrig (sien Robinson 2001a; 2001b; 2001c; 2001d; 2003; 2005; 2007a; 2007b).

Daar is besluit om 'n multiperspektiefbenadering te volg ten einde verskillende teoretiese benaderings oor kompleksiteit in sillabusontwerp te gebruik om 'n verantwoordbare sillabus vir kampuskommunikasie te kan skep. Die vernaamste teoretici wie se benaderings gevolg en toegepas is in hierdie proefskrif, is Duran en Ramaut (2006) en Van Avermaet en Gysen (2006) oor behoefte-analises, Pica, Kanagy en Falodun (1993) se taaktipologie, Robinson (2005; 2007a) se kognitiewe kompleksiteitsondersoek na taakomstandighede en kognitiewe kompleksiteit en 'n linguistiese ondersoek aan die hand van Foster, Tonkyn en Wigglesworth (2000) se AS-eenhede, Loschky en Bley-Vroman (1993) se onderskeid tussen taakbruikbaarheid, taaknuttigheid en taaknatuurlikheid en Michel (2011) se ondersoek oor die gebruik van voegwoorde as kompleksaanduiders. Hierdie multiperspektiefbenadering het ten doel om die benaderings komplementêrend en in samehang te gebruik.

Om sover saam te vat: In hierdie studie val die fokus op taakkompleksiteit en -ontwerp; asook op die ordening van take in die aanleer van Afrikaans as tweedetaal binne 'n universiteitskonteks.

Die metodologie is sesledig van aard:

- a) 'n Behoefte-analise van die generiese kommunikasie tussen (i) studente onderling en (ii) dosent en student binne universiteitskonteks. Hierdie behoefte-analise omvat die



identifisering van sentrale gesprekstemas en onderwerpe wat geabstraheer word van vak tegniese inhoude en is bepaal deur onder meer vraelyste en onderhoudvoering met studente en my eie ervaring as dosent.

- b) Die konstruksie van dialooginhoud wat verteenwoordigend is van die omvang en aard van die outentieke kommunikasietemas en -onderwerpe tussen studente onderling en tussen dosent en student.
- c) Die identifisering van die taaktipes volgens Pica et al. (1993) van die verskillende dialoë as genretipes.
- d) Die ondersoek van die kognitiewe kompleksiteitskenmerke van die dialooginhoud, soos gepostuleer in die kognisiehipotese van Robinson (2005; 2007a). Die aard van die kenmerke wat verband hou met kognitiewe kompleksiteit is tweeledig, naamlik
  - i. kenmerke gerig met die oog op toenemende tweedetaalverwerwing en -ontwikkeling (brongerigte kenmerke)<sup>7</sup>:
    - [± min elemente]: die aantal en aard van entiteite in die dialooginhoud wat onderskei moet word,
    - [± hier en nou]: die teenwoordige tyd teenoor die nieteenwoordige tyd in die dialooginhoud,
    - [± geen redenering]: die aard en omvang van inhoud wat in argumentasie (of die afwesigheid daarvan) manifesteer.
  - ii. kenmerke gerig met die oog op die gebruik van die tweede taal (aandagspan- en geheuebronne) (bronverspreidende kenmerke)<sup>8</sup>:
    - [± beplanning]: die mate waartoe die inhoud voorafbeplanning van die dialoogdeelnemers vereis, al dan nie,
    - [± enkeltaak]: die mate waartoe die dialoogdeelnemers slegs 'n enkeltaak (praat, luister) uitvoer, of 'n dubbel- of veelvuldige taak (praat of luister plus beplanning of ontleding),
    - [± voorafkennis]: die mate waarin die dialooginhoud parate voorafkennis van die deelnemers demonstreer, of nie.
- e) Die ondersoek van die linguistiese kompleksiteit van die kommunikasietake volgens die raamwerk van Foster et al. (2000) se analise van spraakeenhede, Michel (2011) se ondersoek na die gebruik van voegwoorde en Loschky en Bley-Vroman (1993) se onderskeid tussen taaknoodsaaklikheid, taaknatuurlikheid en taaknuttigheid. In hierdie analitiese raamwerk vir sintaktiese kompleksiteit word die lengte van sinne

---

<sup>7</sup> "Resource-directing features".

<sup>8</sup> "Resource-dispersing features".



ondersoek, vanaf eenhede wat uit enkelvoudige sinne bestaan tot komplekse sinne met 'n verskeidenheid sintipes, wat as ondergeskikte sinne voorkom, in die gebruik van bepalers soos relatiefsinne, temporale en lokale frases.

- f) Die ondersoek van die dialooginhoud ten opsigte van essensiële sintaktiese strukture vir die doeleindes van fokus op (grammatikale) vorm in die realisering van die vorm-en-funksieverhouding. Dit is die verhouding tussen die morfosintaktiese vorm van sinne en die kommunikatiewe funksie daarvan.

## 1.6 Data-insameling

Vir die doeleindes van my ondersoek is die data soos volg versamel:

Vir die uitvoer van die behoefte-analises oor die afgelope vyf jaar is, naas vraelyste, onderhoude met tweedetaalstudente gebruik om hulle spesifieke behoeftes te bepaal. Onderhoude word beskou as een van die direkte maniere om te bepaal wat tweedetaalstudente met die taal wil doen. Beide ongestruktureerde of oopeinde- én semigestruktureerde of gestruktureerde onderhoude (Long, 2005: 34) is gebruik om meer presies te bepaal wat die behoeftes van tweedetaalstudente is. Hierby is twee tipes vraelyste gebruik, naamlik 'n oopeindevraelys, waarin behoeftes vrylik gelys is, en tweedens geslote vrae waar spesifieke taalgebruiksituasies geskets is. So kon verskillende behoeftedomeine geïdentifiseer word, soos byvoorbeeld akademiese taalvaardigheid, professionele taalvaardigheid, gemeenskapstaalvaardigheid, informele sosiale kontaktsituasies, formele sosiale kontaktsituasies, en so meer. Die studente het verder departementele lees- en luistertoetse geskryf om hulle Afrikaanse vaardigheidsvlak te bepaal. Die Europese Referensiekader<sup>9</sup> (2001) se self-analitiese tabel is gebruik sodat die studente hul Afrikaanse vaardigheidsvlakke ten opsigte van die vier vaardighede van lees, skryf, praat en luister kon bepaal. Die universiteit se Afrikaanse taaltoegangstoetsuitslae, saam met hulle matriekpunt vir Afrikaans, is ook in ag geneem ten einde 'n profiel van die studente op te bou. Vir die doeleindes van hierdie navorsing word daar nie gefokus op statistiese korrelasies tussen die taalvaardigheidstoetse en die vraelyste en onderhoude se resultate nie. Al die inligting word wel gebruik om profile van die studente saam te stel.

Uit die behoefte-analise is dialooginhoud gekonstrueer wat verteenwoordigende voorbeelde is van die omvang en aard van outentieke kommunikasietemas en -onderwerpe tussen studente onderling en tussen dosent en student. Die konstruksie van dialoë en rolspel in tweedetaalonderrig is nie vreemd nie. Binne die taakgebaseerde teorie is dit 'n aanvaarbare praktyk, soos blyk uit onder meer Bergh (2007), Smitsdorff (2008) en

---

<sup>9</sup> "Common European Framework of Reference for Languages".

Steenkamp (2009) se navorsing. Omdat die navorsing nie fokus op metings van akkuraatheid, vlotheid en kompleksiteit in spraak nie, hoef outentieke dialoë nie gebruik te word nie. Hierdie dialooginhoud is aan pretoetsing onderwerp deurdat dit aan beide Afrikaanse eerstetaal- en tweedetaalstudente voorgelê is vir kommentaar oor die verteenwoordige aard en die bruikbaarheid daarvan. Dié pretoetsing het getoon dat die studente die dialooginhoud wel as bruikbaar en as 'n verteenwoordigende spektrum van hul taalgebruik beskou.

Wat die betroubaarheid en geldigheid van die data betref, word op die volgende aspekte gesteun:

Volgens Long (2005: 28) is triangulasie 'n proses waarvolgens die navorser verskillende stelle data en databronne met mekaar vergelyk. Dit beteken om verskillende bronne, metodes, ondersoeke of teorieë en kombinasies daarvan, met mekaar te vergelyk. Long (2005: 28) betoog dat triangulasie deur navorsers gebruik word "to help validate their data and thereby, eventually, to increase the credibility of their interpretations of those data". Gilabert (2005: 182) bevestig dat Long die meervoudige gebruik van bronne en metodes bevorder om sodoende die betroubaarheid en geldigheid van bevindings te verbeter. In die behoefte-analises wat vir hierdie studie onderneem is, is 'n veelvoud stelle van bronne en metodes gebruik om te bepaal wat die vereistes is waaraan 'n sillabus moet voldoen vir universiteitstudente wat Afrikaans as tweede of bykomende taal wil aanleer.

Ellis (2009: 139) is van mening dat die aanleer van 'n taal in die gebruik van 'n voorbeeld lê. Hy voer verder aan dat taalaanleerders se begrip van taal gebaseer is op hul ervaring van die blootstelling aan en die gebruik van taal. Hierdie ervaring van taal geskied deur voorbeelde ("sampling"). Ellis (2009: 140) wys voorts daarop dat die beginsels van navorsingsontwerp voorskryf dat die voorbeelde wat gebruik word, die strata van die samelewing op wie dit gemik is, moet verteenwoordig. Die voorbeeldseleksie moet dus relevant wees vir die taalaanleerders, soos bepaal uit hul behoefte-analise. Die dialoë, wat gekonstrueer is, is eksemplariese voorbeelde met spesifieke toepassing op universiteitstudente, wat afgelei is uit die behoefte-analises wat onder hulle onderneem is. Die studie maak dus gebruik van behoefte-relevante outentiek-verteenwoordigende insette, soos Ellis (2009: 152) argumenteer nodig is om onder meer vlotheid te bereik in die aanleer van die tweede taal.

Brown verskaf 'n tabel (2009: 278-279) van die verskillende soorte behoefte-analises wat gebruik kan word of die maniere hoe dit toegepas kan word. Een van die soorte behoefte-analises wat onderneem kan word, is ten opsigte van die teikentaal. Onder teikentaal word

rolspel en simulaties, saam met inhoudsanalises en genre-analises, ingesluit as voorbeelde van behoefte-analises wat onderneem kan word. Voorts is hierdie tipe behoefte-analises ook voorbeelde van kwalitatiewe navorsingsbenaderings, wat volgens Brown (2009: 281) nie-eksperimenteel, verklarend, nietoetredend, nieselektief, hipotetiesvormend, induktief, natuurlik, veranderlik-omskrywend en van geringe omvang is. Die meeste behoefte-analises is kwalitatief in metodologie, argumenteer Brown (2009: 282), en daarom behoort die raamwerk vir behoefte-analises nie volgens kwantitatiewe terme bepaal te word nie, maar eerder kwalitatief. Brown (2009: 282) voer aan dat een van die maniere waarop betroubaarheid, validiteit en geldigheid verkry kan word, is deur triangulasie.

## 1.7 Werkswyse en organisasie van studie

Tydens die navorsing wat vir hierdie proefskrif onderneem is, is enkele probleme ondervind met die omskrywing van sekere terme. Die meeste van die navorsing oor taakgebaseerde leer en onderrig is in Engels en ander tale, soos Mandaryns, Spaans en Frans. Aangesien dié proefskrif die eerste navorsingsprojek is wat breedvoerig oor die taakgebaseerde teorie binne Afrikaanse tweedetaalonderrig onderneem is, moes daar ook Afrikaanse terme gevind of geskep word vir sekere Engelse terme. Daar is gepoog om nie direkte vertalings van Engelse terme te gee nie, maar uit die navorsing werklik die mees gepaste Afrikaanse term te vind. 'n Terminologielys is in Addendum A opgeneem, wat die Afrikaanse terme teenoor die Engelse terme lys. 'n Glossarium is voorts in Addendum B opgeneem, wat die betekenis van die terme, asook ander belangrike begrippe, omskryf. Dit is die eerste keer wat so 'n terminologielys en glossarium in Afrikaans opgestel is.

Een van die terme waarmee probleme ondervind is, is die term *performance* soos byvoorbeeld deur Nunan (2010: 4) gebruik word: "The most useful goal statements are those that relate to the student not the teacher, and those that are couched in terms of observable performance." Nunan (2010: 215) omskryf "performance-based approaches" as "Approaches to pedagogy in which content is specified in terms of observable language performance". Daar is nie 'n gepaste Afrikaanse term hiervoor nie en die direkte vertaling, *vertoning*, het nie gepas in die konteks van die navorsing nie. Verskeie terme is ondersoek en uiteindelik is besluit om die term *uitvoering* of *taakuitvoering* te gebruik. Daar is ook besluit om plek-plek die terme *hantering van taal*, *taalverrigting* en *beheersing van vaardigheid* te gebruik. Daar is teen *taalbeheersing* besluit omdat dit nie heeltemal insluit wat *language performance* binne die taakgebaseerde teorie behels nie. Uit die navorsing blyk dat daar 'n verskil tussen "performance" en "language use" is; daarom is ook besluit teen *taalgebruik*.

'n Ander term waarmee gesukkel is om 'n geskikte Afrikaanse ekwivalent te kry, was *resource*, soos Robinson (2001) in sy kennisiehipotese gebruik as *resource-directing* en *resource-dispersing*. Die terme *hulpmiddel* en *hulpbron* het nie heeltemal omsluit waarna Robinson verwys nie, maar die term *aandagsgeheuebronne* het wel, aangesien Robinson betoog dat *resource* verband hou met die aandagsgeheue wat aan sekere elemente verleen word. Tog is besluit om wel net van *brongerigte* en *bronverspreidende* kenmerke gebruik te maak. Navorsing wat in die Lae Lande onderneem is, gebruik die volgende terme, naamlik: *dirigerende faktore* of *direct taalgericht* vir brongerigte kenmerke en *dispergerend (uiteenwaaierend)* of *niet direct taalgericht* vir bronverspreidende kenmerke. Die motivering vir die gebruik van brongerig en bronverspreidend word verder beredeneer in afdeling 2.4.

Een van die ander aspekte waaroor duidelikheid gekry moes word, is oor die begrippe *vreemde taal* en *tweede taal*. De Bot, Lowie en Verspoor (2005: 7) tref 'n onderskeid tussen tweedetaal- en vreemdetaalverwerwing: Tweedetaalverwerwing vind plaas in situasies waarin die taal wat aangeleer word, die taal is wat in die plaaslike omgewing gepraat word en kan deur nie-onderdig plaasvind. Vreemdetaalverwerwing vind plaas in situasies waarin die taal wat aangeleer word, nie die taal van die plaaslike omgewing is nie en vind in plekke van formele onderrig plaas. Nunan (2010: 216) beskryf tweedetaalverwerwing as die proses waardeur iemand 'n tweede of vreemde taal of tale verwerf. Tweedetaalverwerwing is volgens Gass (2001: 5) die oorkoepelende term wat gebruik word en is die proses van die aanleer van 'n ander taal naas die eerste taal. Dit sluit ook die aanleer van 'n derde en 'n vierde taal in. Na my mening kan Gass se omskrywing aanvaar word en in hierdie proefskrif word die term *tweedetaalverwerwing* as oorkoepelende term gebruik vir die aanleer van 'n taal naas die eerste taal. Met ander woorde: Met tweede taal word bedoel enige taal wat 'n persoon naas sy/haar eerste (moeder-) taal aanleer. Die aanvangsvlak kan oor 'n wye spektrum, vanaf beginner tot gevorderd, wissel, soos aangetoon in die Europese Referensiekader (2001). Die Europese Referensiekader is 'n dokument wat op uitgebreide wyse die vaardigheidsvlakke wat vir kommunikasie in verskeie tale in Europa benodig word; asook die verwante kennis en bevoegdhede én situasies en domeine vir kommunikasie, te beskryf. Dit is 'n riglyn om die taalvordering van leerders in Europa op ses vlakke, beginnende by A as 'n Basisgebruiker tot by C2 as 'n Vaardige gebruiker, te beskryf. Dit is deur die Raad van Europa saamgestel as deel van 'n projek "Language Learning for European Citizenship" tussen 1989-1996. Net soos in meeste internasionale bronne, tref hierdie proefskrif dus geen onderskeid tussen die terme *tweede taal* en *derde taal* of *vreemde taal* nie. Binne die breë Suid-Afrikaanse onderwysbestel word die term *addisionele taal* gebruik vir die aanleer van ander tale naas die moedertaal.

Voorts word kortliks die term *volwasseneleer* of *volwasseneonderrig* omskryf aangesien die fokusgroep van hierdie studie universiteitstudente is. Pretorius en Saleh (2006: 114-115) voer argumente aan vir die term *andragogie* ("andragogy") wat postuleer dat volwassenes die beste leer wanneer hulle leer gefasiliteerd en selfaanwysend, eerder as streng voor-skriftelik, is. Volgens Pretorius en Saleh (2006: 115) beredeneer die andragogiese model van Connor die volgende vyf voorstelle:

- a) Die volwasse taalaanleerders moet ingelig word waarom dit belangrik is om iets te leer;
- b) hulle moet gemotiveerd en reg wees om te leer;
- c) hulle moet selfgerig wees;
- d) die tema moet pas by die volwassenes se ondervindingsvlak; en
- e) hulle moet geleer word om hulle inhibisies, gedrag en oortuigings te oorkom.

Willis (1998: 9) is van mening dat hoe jonger die taalaanleerder is, hoe beter is dit om 'n ander taal aan te leer. Willis meen dat volwassenes aanvanklik vinniger as kinders leer omdat hulle hul kognitiewe en metakognitiewe vermoëns gebruik. Dié argument van Willis is reeds deur Ellis (1997) ondersoek as hy betoog dat volwassenes oor verhoogde meta-linguistiese bewustheid, geheuestrategieë, langer aandaggeheue en probleemoplossingsvaardighede beskik. Ngwenya (2009) en Geldenhuys (2011) bespreek kortliks die uitdagings wat op volwassenes op universiteit wag in die aanleer van 'n nuwe taal. Aangesien volwassenes hul kognitiewe en metakognitiewe vaardighede gebruik by die aanleer van 'n nuwe taal, kan na my mening 'n kognitiewe benadering by volwasseneonderrig gebruik word. In hierdie kognitiwiteitsnavorsing is universiteitstudente wat almal gebrekkige of geen blootstelling aan Afrikaans gehad het nie, die fokuspunt van die studie.

Die organisasie van die studie is in twee hoofafdelings verdeel, naamlik taakgebaseerde leer as navorsingsveld en tweedens taakgebaseerde onderrig vir sillabusontwerp.

Hoofstuk 1 bevat die probleemstelling, navorsingsontwerp en teoretiese raamwerk.

Hoofstuk 2 gee 'n oorsig van die teoretiese perspektiewe oor taakgebaseerde leer en die vraagstukke rakende taakgebaseerde leer en onderrig soos gereflekteer in onlangse navorsing. Die multiperspektiefbenadering ten opsigte van taakkompleksiteit in sillabusontwerp, wat in die proefskrif voorgestaan en gemotiveer én toegepas word, word in hierdie hoofstuk bespreek. Argumente word gestel vir die motivering vir die rasionaal om hierdie benadering te gebruik. Hoofstuk 2 verskaf dus eerstens 'n teoretiese oorsig oor die definisies van take en daarna word die aard van take bespreek. Verskillende modelle vir die gradering en ordening van take word voorgestel deur onder meer na die klassifikasie van verskillende

taaktipes na aanleiding van Pica et al. (1993) se taaktipologie te kyk. 'n Oorsig oor sillabus-ontwerp word na aanleiding van Ellis (2003) verskaf, met 'n rasionaal vir die taakgebaseerde sillabus. Die eerste fases in die ontwerp van 'n taakgebaseerde benadering is 'n behoefte-analise en daarom kom teoretiese perspektiewe hieroor aan bod. Die veld van taal vir spesifieke doeleindes en die plek van fokus op vorm word vervolgens bespreek. Robinson (2001a; 2001b; 2001c; 2001d; 2003; 2005; 2007a; 2007b; 2009) se studies ondersoek die aard van die kognitiewe kompleksiteit in taaltekste en die verband met die ordening van take. Hy stel argumente vir 'n raamwerk wat uiteindelik taalonderwysers sal help in die ontwerp en die ordening van take binne die taakgebaseerde benadering.

Hoofstuk 3 fokus op verteenwoordigende voorbeelddialoë vir student-student-kommunikasie in terme van verskillende taakkenmerke. Hierdie ontleding geskied na aanleiding van die behoefte-analises soos voorgestel deur Van Avermaet en Gysen (2006), ten einde daarna by die parameters vir taakkompleksiteit volgens Duran en Ramaut (2006) uit te kom én Pica et al. (1993) se taaktipologie. Die kognitiewe kompleksiteit van elke taak word eerstens aan die hand van die taakomstandighede van Robinson (2007a) en tweedens die kognitiewe kompleksiteit van Robinson (2005) ontleed. Laastens kom die linguistiese kompleksiteit soos deur Foster et al. (2000), Loschky en Bley-Vroman (1993) en Michel (2011) ondersoek aan bod. Die laaste afdeling van die hoofstuk is gevolgtrekkings en opsommings van die dialoë.

Hoofstuk 4 ontleed verteenwoordigende voorbeelddialoë vir student-dosent-kommunikasie in terme van verskillende taakkenmerke. Hierdie ontleding geskied na aanleiding van die behoefte-analises volgens Van Avermaet en Gysen (2006) om sodoende by die parameters vir taakkompleksiteit, soos deur Duran en Ramaut (2006) nagevors, uit te kom én Pica et al. (1993) se taaktipologie. Die kognitiewe kompleksiteit van elke taak word ontleed deur eerstens die taakomstandighede aan die hand van Robinson (2007a) en daarna die kognitiewe kompleksiteit volgens Robinson (2005) te ontleed. Laastens word na die linguistiese kompleksiteit van elke taak gekyk. Hierdie ontleding geskied na aanleiding van Foster et al. (2000), Loschky en Bley-Vroman (1993) en Michel (2011) se ondersoeke. Die laaste afdeling van die hoofstuk is gevolgtrekkings en opsommings van die dialoë.

In hoofstuk 5 word die proses van die omskakeling van werklikewêreld-take na pedagogiese take verduidelik. Ten slotte word opmerkings oor sillabusontwerp met die oog op klas-kamergebruik gegee; asook enkele pedagogiese take soos afgelei uit die kommunikasietake uit hoofstuk 3 en 4.

Die laaste hoofstuk van die proefskrif bevat die gevolgtrekkings waartoe gekom is nadat die studie voltooi is.

Binne die problematiek van akademiese skrywing word die vraag dikwels gevra hoe die proefskrifskrywer na homself of haarself<sup>10</sup> moet verwys. Moet dit ontwykend, formeel, wetenskaplik en afstandelik wees? Moet dit in die derdepersoonsvorm wees, of kan dit eerstepersoonsverwysend wees? In hierdie proefskrif is gepoog om die gedistansieerde en afstandelike derdepersoonsvorm te gebruik. Tog moet daar plek-plek afleidings gemaak word en eie interpretasies en eie insigte moet verskaf word; daarom word van die strak toon van die afstandelike skrywer afgewyk en word die eerstepersoonsvorm soms gebruik.

---

<sup>10</sup> In hierdie proefskrif sluit verwysings na die manlike vorm ook die vroulike vorm in.



## HOOFSTUK 2. TAAKGEBASEERDE TEORIE EN NAVORSING

### 2.1 Inleiding

In hierdie hoofstuk word 'n algemene oorsig van die vraagstukke en probleme rakende die taakgebaseerde teorie verskaf. Voorts word verskillende teoretiese perspektiewe oor die teorie en die ontwerp van 'n taakgebaseerde sillabus binne 'n multiperspektiefbenadering bespreek. Daar word in die besonder op die werk van Ellis (2003), Nunan (2010), Robinson (1995; 1998; 2001a; 2001c; 2001d; 2003; 2005; 2007a; 2007b; 2009; 2010), Skehan (1998), Willis (1996) en Willis en Willis (2007) en ander invloedryke navorsers op die gebied van taakgebaseerde ondersoeke gefokus. Veral Ellis (2003) se perspektief op implisiete en eksplisiete leer en Robinson (2001c; 2003; 2005; 2007a; 2007b; 2010) en Skehan (1998) se menings oor kognitiewe kompleksiteit word onder die loep geneem. Die motivering vir die argumentasie vir 'n multiperspektiefbenadering in hierdie proefskrif hou verband met die ondersoek na die volle spektrum van oorwegings tot taakkompleksiteit in sillabusontwerp. Die navorsers op wie se werk oor kompleksiteit in sillabusontwerp sterk gesteun word en wat in die proefskrif die hooffokus van die navorsing vorm, is Van Avermaet en Gysen (2006), Duran en Ramaut (2006), Pica et al. (1993), Robinson (2001c; 2003; 2005; 2007a; 2007b; 2010), Foster et al. (2000), Michel (2011) en Loschky en Bley-Vroman (1993). Die toereikendheid van 'n multiperspektiefbenadering lê in die samehang en komposisie van elke navorser se teoretiese uitgangspunte, wat elkeen op sigself bepaalde aspekte van onvolledigheid ten opsigte van die dimensies of komponente oor kompleksiteit toon én die kombinasie-argitektuur van al die teoretiese uitgangspunte saam, wat sentraal verantwoord moet word. Die doel vir die gebruik van die multiperspektiefbenadering is om 'n geheelbeeld van fasette ter sprake in taakkompleksiteit in sillabusontwerp te verskaf deur die ontginnings van die teoretiese benaderings oor kompleksiteit, wat gebruik kan word in die ontwerp van 'n taakgebaseerde sillabus vir beginnerleerders van Afrikaans op universiteitsvlak.

Die eerste afdeling van hierdie hoofstuk fokus op die sentrale vraagstukke rondom die tekortkominge rakende die kommunikatiewe benadering. Daar word hoofsaaklik op die navorsing van Klapper (2003) en Smith (2010) oor die kommunikatiewe benadering gesteun. Die taakgebaseerde teorie en navorsing kom in afdeling 2.2.3 onder die loep met die fokus op die verskillende definisies van take en die aard van take. Die voorstelle van verskeie navorsers soos Bygate et al. (2001), Ellis (2003), Nunan (2010) en Samuda en Bygate (2008) word ondersoek. In afdeling 2.2.4 word die voorstelle vir 'n klassifikasie van die taaktipes ondersoek en in afdeling 2.2.5 'n rasionaal vir die gradering en ordening van take. Die navorsing van veral Ellis (2003), Pica et al. (1993) en Skehan (1998) word betrek. In die



daaropvolgende afdeling, naamlik afdeling 2.3, is die menings en argumente vir die ontwerp van 'n taakgebaseerde sillabus, met die behoefte-analise as eerste vertrekpunt in die ontwerp van 'n sillabus die fokuspunt en daarna die verskillende benaderings tot sillabus-ontwerp. Afdeling 2.3.2 fokus op behoefte-analises met Duran en Ramaut (2006), Long (2005) en Van Avermaet en Gysen (2006) se ondersoeke as die vernaamste teoretiese uitgangspunte. Basturkmen (2006; 2010), Ellis (2003), Gatehouse (2001), Long en Crookes (1993; 2009), Nunan (2010) en Robinson (1998) se navorsing oor sillabusontwerp en taal vir spesifieke doeleindes kom in afdeling 2.3.3 en afdeling 2.3.4 onder die loep. Die plek van fokus op vorm (FoV) in die taakgebaseerde sillabus word in afdeling 2.3.5 bespreek. In hierdie afdeling is hoofsaaklik op die werk van Ellis (2003), Loschky en Bley-Vroman (1993), en Nassaji en Fotos (2011) gesteun. Afdeling 2.4 ondersoek die vraagstukke en benaderings rondom kognitiewe kompleksiteit met die hooffokus op Robinson se kognisie-hipotese (2001a; 2001c; 2001d; 2005; 2007a; 2007b; 2010 en Robinson en Gilabert, 2007). In die laaste afdeling van die hoofstuk, naamlik afdeling 2.5, word die verskillende perspektiewe rakende sintaktiese kompleksiteit aan die hand van Foster et al. (2000), Loschky en Bley-Vroman (1993) en Michel (2011) bespreek. Ten slotte word gevolgtrekkings en opsommings oor die multiperspektiefbenadering verskaf.

## **2.2 Taakgebaseerde teorie**

### **2.2.1 Inleiding**

Een van die redes, sedert die sewentigerjare, vir die ontwikkeling van die kommunikatiewe benadering was dat die tradisionele grammatika-vertaal-benaderings gefaal het om taal-aanleerders voor te berei op spontane, gekontekstualiseerde taalgebruik. Die vroeëre benaderings het hoofsaaklik op 'n behavioristiese model vir leer gesteun en het taal gesien as bestaande uit linguistiese sisteme (fonologies, leksikaal en grammatikaal) terwyl die kommunikatiewe benadering op 'n funksionele model van taal en 'n teorie van kommunikatiewe vaardighede steun.

### **2.2.2 Die kommunikatiewe benadering**

Vir baie navorsers, soos Klapper (2003: 33) en Smith (2010: 1), is dit moeilik om die kommunikatiewe benadering te omskryf, aangesien dit al so baie gedefinieer is en verskillende betekenisse vir verskillende mense het. Klapper (2003: 33) se mening is dat kommunikatiewe taalonderrig al 'n geruime tyd gebruik is en "most language teachers' understanding of it remains fuzzy". Die kommunikatiewe benadering beklemtoon kommunikasie, maar daar is min konsensus onder die navorsers oor die metodologie én die teoretiese basis daarvan.

Die verskillende eienskappe en uitgangspunte van die kommunikatiewe benadering is al breedvoerig in die literatuur bespreek. Samuda en Bygate (2008: 52) se mening is dat die benadering in die eerste plek die sentrale rol van kommunikatiewe aktiwiteite in die leerproses beklemtoon en tweedens dat dit voorafbepaalde sillabusse bevraagteken. Die fokus op kommunikatiewe vaardighede is reeds deur Ellis (2003: 340) op die voorgrond geplaas. Smith (2010: 2) argumenteer dat binne die kommunikatiewe benadering betekenis primêr is en alhoewel vorm en akkuraatheid nie geïgnoreer word nie, word afwykings van die doeltaal ter wille van kommunikasie aanvaar. Tog het die vroeëre voorstanders van die kommunikatiewe benadering nie die term *taak* gebruik nie, alhoewel hulle beginsels, aktiwiteite en oefeninge gemik was op ontluikende kommunikasie. Nunan (2010: 10) voer weer argumente aan dat die kommunikatiewe benadering die breë filosofiese benadering tot die taalkurrikulum is, met die taakgebaseerde taalonderrig as 'n verwerkliking daarvan in sillabusontwerp en metodologie. Daarteenoor sien Littlewood (2004: 324) die taakgebaseerde benadering as 'n ontwikkeling binne die kommunikatiewe benadering, met die belangrikste komponent daarvan dat take die grondslag vir die metodologie vorm, maar take is ook die eenhede waarvolgens kursusse georganiseer kan word. Hy (2007: 243) beklemtoon dieselfde aanname wanneer hy beweer dat daar geen diskontinuiteit tussen kommunikatiewe en taakgebaseerde taalonderrig is nie.

Nunan (2010: 9) verwoord een van die belangrikste uitgangspunte van die kommunikatiewe benadering wanneer hy die primêre funksie van taal as interaksie en kommunikasie beskou. Nunan ondersteun dus Littlewood (1981: 20-21) se beklemtoning van funksionele en sosiale interaktiewe kommunikatiewe aktiwiteite. Bruton (1999: 4) voer ook argumente aan dat kommunikatiewe interaksie tussen leerders belangrik is, met die geïmpliseerde fokus op mondelinge interaksie. Hoewel Ellis (2003: 10) nie na hierdie navorsers verwys nie, is dit duidelik dat hy nie akkoord gaan dat die fokus net op mondelinge interaksie is nie. Hy noem dat take so ontwerp kan word dat dit enige van die vier taalvaardighede (luister, praat, lees en skryf) kan ontwikkel en dat baie take geïntegreerd is. Long (Ellis, 2009: 114) was een van die eerste navorsers wat gesuggereer het dat linguistiese en gespreksaanpassings, wat in interaksie plaasvind, taalleer mag bevorder. Long (1983) formuleer later die interaksie-hipotese wat postuleer dat verwerwing geskied as gevolg van die verstaan van die inset soos dit in betekenisonderhandeling ingevoer word.

Die sogenaamde sterk vorm van die kommunikatiewe benadering aanvaar volgens Littlewood (1981: 91) dat natuurlike prosesse in die mens se brein verantwoordelik is vir taalleer en dat onderwysers nie hierdie prosesse direk kan kontroleer nie. Littlewood (1981: 91) redeneer dat dit die onderwyser se rol is om aktiwiteite en taalvoorbeelde as stimulus vir

die verwerwingsprosesse te verskaf en nie om grammatika te onderrig of die foute van taalgebruikers te korrigeer nie. Klapper (2003: 34) se mening is egter dat dit die taak van die onderwyser is om leerders toe te laat om hipoteses oor taal te formuleer en te toets, en dit aan te pas nadat hulle terugvoering ontvang het. Die afleiding kan gemaak word dat die doelwit en die metodologie van die sogenaamde sterk vorm van die kommunikatiewe benadering kommunikasie is; taal word geleer deur die gebruik van betekenisvolle taalgebruik in die klaskamer. Daarteenoor is die doelwit van die sogenaamde swak vorm van die kommunikatiewe benadering volgens Klapper (2003: 34) dieselfde as die sterk vorm, maar die metodologie verskil. In die sogenaamde swak vorm is klaskameraktiwiteite meer gestruktureerd om leerders toe te laat om kommunikasiefunksies op 'n gekontroleerde wyse te oefen en geleidelik op te bou na vryer, minder gerigte betekenisvolle tweedetaalgebruik. Opvallend in die kommunikatiewe benadering is dat groepwerk, wat wel belangrik vir interaksie is, nie in die metodologie van beide die sogenaamde sterk en swak vorme ingesluit is nie. Volgens Ellis (2003: 28) is die onderskeid tussen die sterk en swak vorme dieselfde as tussen taakgebaseerde en taakondersteunende taalonderrig. Ellis (2003: 28) ondersteun bogenoemde onderskeid deur die gebruik van take in beide vorme te bespreek. Die swak vorm gebruik take as 'n manier om kommunikatiewe oefeninge vir taalitems, wat op 'n meer tradisionele manier in die klaskamer gebruik is, voor te stel. Dit is taakondersteunende taalonderrig. Daarteenoor is die gebruik van take in die sterk vorm 'n manier waarop taal aangeleer kan word deur te ervaar hoe taal in kommunikasie gebruik word – met ander woorde: taakgebaseerde taalonderrig.

Beide die sogenaamde sterk en swak vorme van die kommunikatiewe benadering is problematies ten opsigte van hoe dit in die taalklaskamer toegepas word. Klapper (2003: 34) noem enkele probleemgebiede ten opsigte van die kommunikatiewe benadering, wat telkens met teenargumente uit die navorsing weerspreek word:

- a) Dit het eerstens 'n beperkte siening van linguistiese vaardighede, veral die bevordering van kommunikasie deur die gebruik van geïdealiseerde dialoë en die aanleer van vaste stelle frases. Littlewood (1981: 6) betoog reeds in 1981 dat linguistiese vaardighede in die kommunikatiewe benadering verwerf moet word. Hy stel voor dat die leerder se vaardighede in die manipulerings van die linguistiese sisteem só moet ontwikkel, dat die leerder dit spontaan en buigsaam kan gebruik.
- b) Klapper (2003: 34) argumenteer dat daar in die tweede plek min bewusmaking van fokus op vorm is aangesien die fokus op betekenis is. Dit mag so voorkom, maar daar kan afgelei word dat die kommunikatiewe benadering wel ruimte laat vir taalonderrig. Die swak kommunikatiewe vorm het volgens Ellis (2003: 28) tradisioneel

die voorstel-oefen-gebruik-metodologie (VOG-metode)<sup>11</sup> gevolg (sien afdeling 2.3.5). Littlewood (2004: 321-322; 2007: 247) verskaf bewyse vir die onafgebroke aanbeweeg van fokus-op-vorm-aktiwiteite na fokus-op-betekenis-aktiwiteite binne die kommunikatiewe benadering.

- c) Derdens redeneer Klapper (2003: 34) dat leerders se foute sistemies word aangesien die vorm onafhanklik van die grammatikale konteks verskyn omdat daar binne die kommunikatiewe benadering 'n afwesigheid van 'n betroubare raam van formele verwysings is. Littlewood (1981: 6) voer egter reeds in 1981 argumente aan dat die taalitems wat binne die linguistiese sisteem bemeester word, altyd as deel van die kommunikatiewe sisteem gesien moet word.
- d) Die kommunikatiewe benadering ondersteun in die vierde plek die foutiewe aanname dat ons leer om te kommunikeer slegs of alleenlik deur kommunikasie (Klapper, 2003: 34). Tog is Littlewood (2004: 320) van mening dat die kommunikatiewe doelwit nie as 'n essensiële kriterium in verskillende definisies van take beskou word nie (sien afdeling 2.2.3.1).
- e) Daar is voorts, volgens Klapper (2003: 34), 'n afgradering van kognitiewe sienings van taalleer, veral taalleer as 'n proses van vaardigheidsverwerwing. Dié probleem word veral deur Skehan (1998; 2003b) en Robinson (2001a; 2001b; 2001c; 2001d; 2003; 2005; 2007a; 2007b) aangespreek in hulle navorsing oor kognitiewe kompleksiteit. Ook Johnson (Robinson, 1998: 3-4) se vaardigheidsillabus spreek na my mening hierdie tekortkoming aan (sien afdeling 2.3.3.3.).
- f) Klapper (2003: 34) verwys laastens na die byna dogmatiese aandring op alles wat "outentiek" is en die gebruik van irrelevante teikentaalsituasies en kammassimulasies. Gilmore (2007) ondersoek die vraagstuk rondom outentisiteit in vreemdetaalleer deur agt moontlike betekenisse aan die term *outentisiteit* te gee. Hy kom tot die gevolgtrekking dat die konsep van *outentisiteit* gesitueer is in die teks self, die deelnemers, die sosiale of kulturele situasie en die doel van die kommunikatiewe aksie of in kombinasies van bogenoemde. Sy definisie van outentisiteit lui soos volg: "An *authentic text* is a stretch of real language, produced by a real speaker or writer for a real audience and designed to convey a real message of some sort." Die afleiding kan gemaak word dat die outentisiteit van 'n teks in die bron van die diskoers en die konteks van die inhoud lê. Ook Smith (2010: 7-9) spreek die probleem rondom outentisiteit in die kommunikatiewe benadering aan en bespreek Widdowson (2003) se verskil tussen egte/ware ("genuine") tekste en outentieke/geloofwaardige ("authentic") tekste. Widdowson (2003) sien eersgenoemde as tekste wat nie vir

---

<sup>11</sup> Dit is die "present-practise-produce"-metodologie ("PPP"-metode).

pedagogiese doeleindes geskep is nie, terwyl by laasgenoemde hulle outentiekheid bepaal word deur die leerders se outentieke reaksie daarop. Volgens Smith (2010: 8) lê die oplossing vir hierdie probleem van outentiekheid teenoor egtheid in die gebruik van take. Ellis (2003: 212) tref 'n onderskeid tussen teksoutentisiteit en taak-outentisiteit, naamlik dat eersgenoemde na gesproke en geskrewe taal, wat in werklikewêreld-kommunikasie geproduseer word, verwys terwyl laasgenoemde na take verwys wat werklikewêreld-kommunikasie buite die klaskamer weerspieël.

Alhoewel die kommunikatiewe benadering uitgebreid in taalonderrig gebruik word, noop die enkele probleemgebiede wat Klapper (2003: 34) noem, na my mening dat daar na alternatiewe benaderings gesoek moet word om hierdie tekortkominge aan te spreek. Hy (2003: 35) stel taakgebaseerde taalonderrig voor as 'n benadering wat tweedetaalverwerwing die beste fasiliteer omdat dit genoegsame interaktiewe en kommunikatiefgebaseerde insette verskaf wat as "sneller" dien vir die verwerwingsproses. Kruger (2006: 255) verwys na die taakgerigte benadering wat die probleme rondom tweedetaalonderrig aanspreek aangesien die fokus nie op taal is nie, maar "op sinvolle, kommunikatiewe aktiwiteite". Op grond van die navorsing wat vir hierdie proefskrif onderneem is, kan aangevoer word dat die taakgebaseerde taalonderrig deur etlike navorsers soos Bygate et al. (2001), Crookes & Gas (1993a; 1993b), Ellis (2003) en Nunan (2010) gesien word as dié benadering wat bogenoemde tekortkominge van Klapper kan aanspreek.

### **2.2.3 Taakgebaseerde teorie**

Die taakgebaseerde teorie het in die laaste dekade as 'n invloedryke teorie na vore gekom as raamwerk vir navorsing oor die kognitiewe aard van tweedetaalverwerwing en -ontwikkeling binne die konteks van kommunikatiewe taalonderrig. Klapper (2003: 33) wys daarop dat daar in onlangse navorsing oor taakgebaseerde teorie aandag geskenk word aan die leemtes in tweedetaalverwerwing as 'n kognitiewe proses. Robinson (2001a; 2001b; 2001c; 2001d; 2003; 2005; 2007a; 2007b) is in sy kognisiehipotese van mening dat take georden moet word op grond van hulle kognitiewe kompleksiteit om tweedetaalverwerwing oor 'n langer tydperk te bevorder en te verbeter.

Taakgebaseerde leer en onderrig plaas taalaanleerders in werklikewêreld-situasies. Dit het die voordeel dat dit taalaanleerders sover kry om hulle huidige taalvaardighede te gebruik om sodoende taal te ontwikkel deur die gebruik daarvan. Nunan (2010: 1) argumenteer dat take belangrike elemente in sillabusontwerp, klaskameronderrig en leerassessering geword het. In die taakgebaseerde benadering is die taalaanleerder die belangrikste en nie die onderwyser se aktiwiteite nie. Die onderwyser is slegs verantwoordelik vir die skep en verskaffing van verskillende take wat aan die taalaanleerder maksimaal geleenthede sal

bied om met die vreemde taal spontaan, individueel en oorspronklik om te gaan. Skehan (1998) wys daarop dat wanneer die onderwyser die taakgebaseerde benadering gebruik, hy of sy beheer van die leerproses laat vaar.

Swan (2005: 377) omskryf die sleuteleienskappe van die taakgebaseerde teorie, waarvan net enkeles wat belangrik is met die oog op die navorsing wat vir die proefskrif onderneem is, kortliks hier bespreek en weerlê of verdedig word uit ander navorsingsbronne:

- a) Eerstens is daar die gebruik van natuurlike of naturalistiese taalgebruik deur die gebruik van take wat verband hou met betekenis eerder as grammatika. Dit sluit volgens my by Ellis (2003: 16-17) se argument aan dat natuurlike taalgebruik deur ongefokusde en gefokusde take plaasvind, terwyl dit Nunan (2010: 214) se siening is dat dit in gefokusde take plaasvind. Gefokusde take beteken dat die taak ontwerp is om 'n spesifieke linguistiese eienskap uit te lok terwyl ongefokusde take beteken dat die taak ontwerp is om voorbeelde van algemene taal uit te lok. Die gebruik van gefokusde en ongefokusde take in taalonderrig word in afdeling 2.3.5. bespreek. In afdeling 2.3.4 word taal vir spesifieke doeleindes bespreek as 'n voorbeeld van die benutting van natuurlike taalgebruik in onderrigsituasies.
- b) Die tweede eienskap is volgens Swan (2005: 377) dat die taakgebaseerde teorie eerder leerdergesentreerd as onderwysergesentreerd is. Uit die navorsing, wat vir die proefskrif onderneem is, is dit duidelik dat Ellis (2006: 10) met Willis (1996: 18) saamstem en deur Willis en Willis (2007: 148) bevestig word wanneer Ellis sê dat die taakgebaseerde benadering die onderwyser se dominansie wegneem en dat die onderwyser eerder 'n bestuurder van die diskoers as 'n oordraer van kennis moet wees. Na my mening verskil Ellis egter van die siening van Skehan (1998: 130), wat beweer dat die onderwyser gepaste situasies vir taalgebruik kan skep. Daar kan ook afgelei word dat Nunan (2010: 12) die teoretisering van Willis en Willis (2007: 217) ondersteun wanneer hy beweer dat taakgebaseerde onderrig die leerder 'n aktiewe rol in die leerproses gee.
- c) Dit blyk uit die navorsingsbronne dat die meeste van die navorsers die derde eienskap van Swan (2005: 377), naamlik die belangrikheid van fokus op vorm, ondersteun, maar hulle verskil ten opsigte van die manier waarop dit gedoen moet word. Skehan (1998: 137) se mening is dat dit hoofsaaklik in die pretaakfase moet geskied, met Ellis (2003: 259-260) wat teenargumente stel dat fokus op vorm in al die fases kan plaasvind terwyl Willis en Willis (2007: 25-27) weer argumenteer vir fokus op vorm aan die einde van taakordening. Nunan (2010: 31-35) verskaf 'n pedagogiese ordening van take in ses stappe en argumenteer dat fokus op vorm stap vier is nadat die leerders reeds die doeltaal gehoor, gesien en gepraat het. Die



verskillende benaderings ten opsigte van fokus op vorm word in afdeling 2.3.5 onder die loep geneem.

- d) Die laaste sleuteleienskap wat Swan (2005: 377) noem, is dat tradisionele benaderings oneffektief en onwenslik is, veral wanneer dit formele instruksie en die VOG-metodologie gebruik. Dit blyk uit die navorsing dat beide Skehan (1998: 94) en Ellis (2003: 207) met Swan saamstem.

Die vraag kan gevra word waarom take in onderrigsituasies gebruik word. Gilabert (2008) verskaf in 'n Powerpoint-aanbieding vier redes waarom take bruikbaar is in onderrig-situasies. Die vier redes word vervolgens kortliks in samehang met ander navorsers se sienings bespreek:

- a) Volgens Gilabert (2008) akkommodeer take eerstens die verskillende tempo's waarbinne leerders taal verwerf. Hiermee sluit hy aan by Long (Long & Robinson, 1998, 22-23) wat reeds in sy interaksiehipotese gesuggereer het dat take die taalaanleerders langs verskillende ontwikkelingsfases laat aanbeweeg. Robinson (2010) betoog vir tydskaal in taalonderrigsituasies – hierdie tydskaal word in hoofstuk 5 verder verduidelik.
- b) Take bied in die tweede plek basisse vir hipotesetoetsing, interaksie, betekenis-onderhandeling en terugvoering, wat almal bydraes lewer tot suksesvolle tweedetaalverwerwing (Gilabert, 2008). Dit stem ooreen met Ellis (2003) se mening dat take tweedetaalverwerwing en taalpedagogie koppel. Hiermee steun Gilabert (2008) op die navorsing van Bygate et al. (2001), Gilabert (2007a; 2007b), Kuiken en Vedder (2007) en Robinson (2003; 2005; 2007a; 2007b) wat verskeie studies onderneem het waarin verskillende hipoteses getoets is.
- c) Gilabert (2008) verwys derdens daarna dat take opmerkings en kognitiewe vergelykings aanmoedig. Dit is beide geheueprosesse wat na bewering na tweedetaalverwerwing kan lei. Etlike studies is oor bogenoemde twee aspekte onderneem, soos dié van Doughty (2001), Foster en Skehan (2000) en Robinson (2001a; 2001b; 2001c; 2001d).
- d) In die laaste plek noem Gilabert (2008) ander redes, soos motivering, implisiete leer en oefening. Volgens Ellis (2003) is take bruikbaar om taalaanleerders gemotiveerd te hou aangesien hulle geleidelik intrinsieke motivering ontwikkel. Willis en Willis (2007: 217-219) het intensief deur hulle jarelange navorsing ook na motivering gekyk en verskaf etlike riglyne hoe 'n taak intrinsiek motiverend ontwerp kan word.

Nadat bogenoemde inligting oor die taakgebaseerde teorie verskaf is, word vervolgens verskillende definisies van take bespreek, voordat 'n oorsig gegee word oor menings rakende taakklassifikasie.

### 2.2.3.1 *Definisies van take*

Samuda en Bygate (2008: 62) argumenteer dat een van die sentrale vraagstukke in die navorsingsliteratuur is om gepaste definisies vir 'n taak te kry. 'n Taak verwys in die algemeen na 'n kommunikasietak wat tweedetaalsprekers moet bemeester, soos wat as doelwit gestel word in kommunikatiewe taalonderrig. Volgens Klapper (2003: 35) is take betekenisgebaseerde aktiwiteite, wat soortgelyk is aan leerders se werklike kommunikasie-behoeftes om 'n werklike uitkomst te bereik, met die effektiewe voltooiing van die taak as 'n prioriteit. Nunan (2010: 1) wys daarop dat pedagogiese take deel van klaskamerwerk moet vorm. Vir Nunan (2010: 4) beteken klaskamerwerk dat leerders betrokke moet wees by die verstaan, die manipulerings, die gebruik van en interaksie in die teikentaal, terwyl hulle aandag gefokus is op die mobilisering van hul grammatikale kennis om sodoende betekenis oor te dra, eerder as die manipulerings van vorm.

Bygate et al. (2001: 9) gee in chronologiese volgorde voorbeelde van die eerste definisies van take in die literatuur, wat hier ter wille van oorsigtelikheid puntsgewys opgesom word:

- a) Long se definisie van 1985 lui soos volg: "A task is a piece of work undertaken for oneself or for others, freely or for some reward. Thus examples of tasks include painting a fence, dressing a child [...]. In other words, by 'task' is meant the hundred and one things people do in everyday life, at work, at play, and in between."
- b) Crookes se definisie van 1986 lui soos volg: "A piece of work or an activity, usually with a specified objective, undertaken as part of an educational course, at work, or used to elicit data for research."
- c) Prabhu omskryf 'n taak in 1987 soos volg: "An activity which required learners to arrive at an outcome from given information through some process of thought and which allowed teachers to control and regulate that process was regarded as a 'task'."
- d) Breen se definisie van 1987 lui soos volg: "Any structured language learning endeavour which has a particular objective, appropriate content, a specified working procedure, and a range of outcomes for those who undertook the task. 'Task' is therefore assumed to refer to a range of workplans which have the overall purposes of facilitating language learning – from the simple and brief exercise type, to more complex and lengthy activities such as group problem-solving or simulations and decision-making."



- e) Nunan (1989) definieer 'n taak as: "A piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form."
- f) Bygate et al. (2001: 11) gee na aanleiding van al die definisies waarna hulle verwys 'n kerndefinisie van 'n taak, naamlik: "A task is an activity which requires learners to use language, with emphasis on meaning, to attain an objective."

Bogenoemde definisies illustreer hoe die navorsers kan verskil in terme van die verskillende dimensies van "taak" waarop gefokus word. Die volgende afleidings kan uit bogenoemde gemaak word: Long beklemtoon die verbintenis met werklikewêreld-aktiwiteite in sy definisie, Prabhu se definisie plaas klem op die kognitiewe eise wat op leerders geplaas word en die regulerende rol van die onderwyser, terwyl Nunan, Crookes en Prabhu se definisies die uitkomstes van take beklemtoon. Breen se definisie, wat die wydste van al die definisies is, plaas die fokus op wat in die taalleerklaskamer aangaan. Die Europese Referensiekader (2001: 10) se omskrywing van take herinner na my mening aan Long en Breen se definisies wanneer hulle 'n taak omskryf as "[a]ny purposeful action considered by an individual as necessary in order to achieve a given result in the context of a problem to be solved, an obligation to fulfil or an objective to be achieved".

Daar kan met Reinders (2010: 65) se afleidings saamgestem word wanneer hy na enkele ander kwessies wat uit die definisies spruit verwys, naamlik dat sommige navorsers, soos Nunan, se definisies op betekenis fokus en ander, soos Willis en Skehan, op uitkomstes. Ander definisies, soos dié van Breen, is meer algemeen en fokus op die gestruktureerde aspekte van take. Volgens Reinders (2010: 65) wys Breen in sy definisie nie na take in klaskameromstandighede nie, maar Nunan verwys wel daarna. Tog verwys Breen se definisie na my mening wel na klaskameromstandighede aangesien hy verwys na die werksplanne waarmee taalleer gefasiliteer word; asook na aktiwiteite soos groepwerk en simulaties. Reinders (2010: 65) se siening is verder dat Long se definisie meer oop-einde is, terwyl daar geen verwysing na die gebruik van taal is nie. Daarmee kan saamgestem word. Reinders (2010: 65) beklemtoon wel dat 'n algemene eienskap tussen al die definisies die bruikbaarheid van die aktiwiteit is.

Daar is gevolglik verskille maar ook ooreenkomste tussen die definisies. Dit is duidelik dat take moet uitloop op een of ander betekenisvolle uitkoms wat die taalaanleerders moet kan bereik wanneer hulle die taak voltooi het. Verder beklemtoon die definisies dat die fokus op betekenis is en nie op 'n linguistiese vorm nie. Michel (2011: 6) noem ses ooreenkomste ten opsigte van die definiëring van take:

- a) 'n Taak is 'n aktiwiteit wat holistiese taalgebruik bevorder.

- b) Die hoofdoelwit van taakuitvoering is om die kommunikatiewe doelwit te bereik.
- c) Om hierdie doelwit te bereik, moet taal gebruik word.
- d) Hierdie taalgebruik is linguisties uitdagend om die tweedetaalleerder te dwing om op die vorm te fokus.
- e) Die kognitiewe prosesse wat nodig is om die kommunikatiewe doelwitte te bereik, bevorder intertaalige ontwikkeling.

Pinter (2007: 132) is van mening dat die omskrywings van take deur Long (1985), Nunan (1989) en Skehan (1998) drie kenmerke uitwys, naamlik:

- a) In taaltake is betekenis primêr en leerders moet een of ander kommunikasieprobleem oplos.
- b) Die taak omvat 'n aktiwiteit wat op een of ander manier ooreenstem met die werklike wêreld.
- c) Taakvoltooiing geniet voorrang bo ander performatiewe uitkomstes (soos grammatikale akkuraatheid) en dit vorm die basis van die assessering van die taak.

Ander navorsers omskryf take verskillend. Willis (1996: 23-26) gee 'n teenoorgestelde omskrywing van wat take nie is nie, hier puntsgewys opgesom ter wille van oorsigtelikheid:

- a) Dit gee nie aan taalaanleerders ander mense se betekenis om te hergebruik nie.
- b) Dit stel nie belang in taalvertoning nie.
- c) Dit is nie konformiteitgeoriënteerd nie.
- d) Dit is nie oefeninggeoriënteerd nie.
- e) Dit sit grammatika nie vas in materiaal sodat spesifieke strukture fokus kry nie.

Willis omskryf haar definisie in 1999 verder soos volg: "Tasks are activities where the target language is used by the learner for a communicative purpose (goal) in order to achieve an outcome." Dus plaas Willis die fokus in haar definisie op die uitkomste of doel van die taak.

Skehan (1998: 95) stel die volgende vyf eienskappe van take voor:

- a) Betekenis is primêr.
- b) Daar is 'n kommunikasieprobleem wat opgelos moet word.
- c) Daar is een of ander verhouding tot werklikewêreld-aktiwiteite.
- d) Taakvoltooiing geniet voorkeur.
- e) Die assessering geskied in terme van die uitkomstes.

Die afleiding kan uit bogenoemde gemaak word dat Skehan in sy definisie betekenis beklemtoon, dat daar 'n uitkomste moet wees aangesien die taak voltooi moet word, asook dat assessering in terme van die uitkomstes plaasvind.

Nunan (2010: 4) gee sy eie omskrywing van pedagogiese take, hier puntsgewys ter wille van oorsigtelikheid opgesom:

- a) Dit is klaskamerwerk.
- b) Taalaanleerders gebruik die doeltaal óf as begrip, óf as manipulerend, óf as produksie, óf as interaksie.
- c) Taalaanleerders se aandag word gefokus op die mobilisering van hulle grammatikale kennis om betekenis oor te dra.
- d) Die doel is om betekenis oor te dra, eerder as om die vorm te manipuleer.

Nunan se definisie verwys dus na my mening na die benutting van grammatikale kennis om betekenis oor te dra en beklemtoon sodoende die verband tussen vorm en betekenis.

'n Taak word deur Lee (2000: 32) omskryf as: "A *task* is (1) a classroom activity or exercise that has (a) an objective attainable only by the interaction among participants, (b) a mechanism for structuring and sequencing interaction, and (c) a focus on meaning exchange; (2) a language learning endeavor that requires learners to comprehend, manipulate, and/or produce the target language as they perform some set of workplans." Lee verwys na interaksie en betekenisonderhandeling; asook na die ordening en gradering van take. Daar kan gevolglik afgelei word dat Lee se definisie die rol van 'n instruksionele konteks beklemtoon.

Die volgende vyf eienskappe van take word deur Zhang (2007: 73) gegee:

- a) 'n Taak is kommunikatief-georiënteerd.
- b) 'n Taak se uitvoering en voltooiing sluit kognitiewe prosesse in.
- c) Dit is gekontekstualiseerd en outentiek.
- d) Dit is hoofsaaklik gefokus op betekenis.
- e) Die voltooiing van 'n taak lei gewoonlik tot 'n nielinguistiese produk, soos die teken van 'n roete op 'n kaart of die bereiking van 'n gevolgtrekking.

Daar kan afgelei word dat Zhang take omskryf as doelgerig, outentiek, werklikewêreld-verwant, holisties, proses- en kommunikatiefgeoriënteerd.

Ellis (2003: 9-10) omskryf 'n taak in terme van ses kenmerkende eienskappe:

- a) 'n Taak is 'n werkplan vir leerderaktiwiteit.
- b) 'n Taak behels 'n primêre fokus op betekenis.
- c) 'n Taak behels prosesse van taalgebruik wat ooreenkom met die werklike wêreld.
- d) 'n Taak kan enige van die vier taalvaardighede (luister, praat, lees en skryf) behels.

- f) 'n Taak behels kognitiewe prosesse.
- g) 'n Taak het duidelik definieerbare kommunikasie-uitsette.

Dit blyk uit Samuda en Bygate (2008: 64) se siening dat hierdie omskrywing van Ellis 'n voorbeeld is van 'n kernbenadering tot taakdefiniëring. Volgens Samuda en Bygate (2008: 64) moet hierdie definisie van Ellis as die mees verteenwoordigende definisie aanvaar word. Hulle (2008: 69) stel egter die volgende aanpassings aan Ellis se definisie voor:

- a) 'n Taak is 'n holistiese pedagogiese aktiwiteit.
- b) 'n Taak sluit die gebruik van taal in.
- c) 'n Taak het 'n pragmatiese, nielinguistiese uitkomst.
- d) 'n Taak word op so 'n wyse gebruik dat dit die taalleerder uitdaag tot taalontwikkeling.
- e) 'n Taak is gemik op die bevordering van taalleer deur prosesse of produkte of albei.

Samuda en Bygate (2008: 69) gee dit in een sin weer as: "A task is a holistic activity which engages language use in order to achieve some non-linguistic outcome while meeting a linguistic challenge, with the overall aim of promoting language learning, through process or product or both."

'n Taak word deur Van den Branden (2006: 4) omskryf as: "An activity in which a person engages in order to attain an objective, and which necessitates the use of language." Van den Branden et al. (2007: 1) gebruik basies dieselfde definisie, maar pas die laaste gedeelte aan na "and the meaningful use of language". Van den Branden (2006: 4) plaas dus die klem daarop dat taal die middel tot die doel is, naamlik dat deur die verstaan van taalinsette en deur die produsering van taaluitsette (dus deur interaksie met mense in werklikewêreld-situasies deur die gebruik van taal) die doelwit wat die taalaanleerder vir hom gestel het, beter bereik kan word.

Skehan (2003b: 3) bespreek enkele probleme betreffende die definisies van take. Sy eerste probleem is die verhouding van take met die werklike wêreld. Skehan verwys na Long (1985) se definisie, wat verwys na dinge wat mense elke dag doen, terwyl ander navorsers soos Ellis (2003) en Skehan (1998) eerder die frase "resemblance, direct or indirect, to the way language is used" verkies. Skehan (1998: 96) argumenteer dat dit moeilik is om so 'n verbintenis met die werklike wêreld te verkry en dat dit eerder 'n verteenwoordiging van die werklike wêreld is. Dieselfde mening word in hierdie proefskrif onderskryf. Die tweede probleem hou vir Skehan verband met referensiële take (dus take wat inligtingsoordrag en inligtingsuitruiling beklemtoon). In referensiële take is die presiese detail van die boodskap belangrik en moet dit so helder en duidelik oorgedra word dat daar nie enige verwarring kan

wees nie. Hy noem dat daar in die definisies geen beperking geplaas word wat vereis dat take slegs referensieel moet wees nie.

Vir die navorsing wat vir hierdie proefskrif onderneem is, word 'n taak omskryf as 'n stuk klaskamerwerk waar studente wat die Afrikaanse Taalverwerwingskursusse volg, die taal moet verstaan, manipuleer, gebruik of al drie afwisselend toepas of benut, terwyl hulle aandag gevestig word op die mobilisering van hul grammatikale kennis om betekenis oor te dra. In dié kursus is take dus teikengerig met 'n primêre fokus op betekenis. Die studente word aangemoedig om die taak te voltooi en ander performatiewe uitkomstes is ondergeskik hieraan.

Vervolgens word 'n teoretiese oorsig van die aard van take gegee aangesien take geklassifiseer kan word in terme van hulle vorm en inhoud, asook in terme van die mate waartoe hulle die gebruik van sekere taalaspekte aanmoedig of benodig.

#### 2.2.3.2 Die aard van take

Navorsers binne die taakgebaseerde teorie tref 'n onderskeid tussen teikentake of kommunikasietake<sup>12</sup> of doeltake en onderrigtake of pedagogiese take.<sup>13</sup>

Nunan (2010: 1) gebruik die terme *teikentake* of *werklikewêreld-take* en *pedagogiese take* of *onderrigtake*. Volgens Nunan (2010: 1) verwys teikentake na die gebruik van taal wat in die wêreld buite die klaskamer voorkom en pedagogiese take na dié wat in die klaskamer voorkom. Gilabert (2008) definieer 'n pedagogiese taak as: "A differentiated goal-orientated process, with a number of steps, which draws on a series of cognitive and communicative procedures, and has a defined outcome." Pedagogiese take is volgens Gilabert (2008) volgordebepaald en onderworpe aan pedagogiese intervensie. Hy is van mening dat wanneer take in 'n sillabus georden word, hul doel is om sprekers vir werklikewêreld-uitvoering voor te berei. Ellis (2003: 347) omskryf pedagogiese take as take wat kommunikatiewe taalgebruik in die klaskamer uitlok, wat nie noodwendig ooreenstem met werklikewêreld-take nie alhoewel hulle na patrone van werklikewêreld-taalgebruik moet lei. Daarteenoor definieer Ellis (2003: 351) teikentake as take wat in die werklike wêreld voorkom, soos byvoorbeeld om 'n vorm in te vul of 'n teaterbespreking te maak. Die inhoud van kommunikasie- of teikentake is volgens Ellis (2003: 305, 339) outentiek waar leerders hulle tweedetaalvermoë inspan om interaksie te bewerkstellig in die uitvoering van 'n taak. Ellis (2003: 347) is van mening dat onderrigtake nie noodwendig ooreenkoms toon met teikentake nie alhoewel hulle beoog om aanleiding te gee tot patrone van taalgebruik wat

---

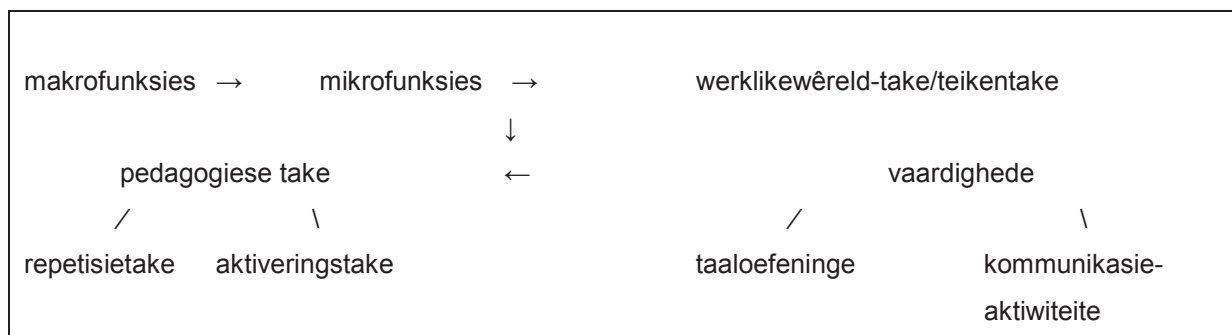
<sup>12</sup> "Real world tasks".

<sup>13</sup> "Pedagogic tasks".

soortgelyk is aan dié wat in die werklike wêreld aangetref word. 'n Pedagogiese taak is situasie-outentiek indien dit ooreenkom met 'n situasie in die werklike wêreld en dit is interaksioneel-outentiek indien dit aanleiding gee tot die tipe interaksie wat in die werklike wêreld voorkom. Die gesimuleerde dialoë in hoofstuk 3 en hoofstuk 4 van hierdie proefskrif is voorbeelde van situasie-outentieke en interaksioneel-outentieke take.

In die Afrikaanse Taalverwerwingsklasse word dieselfde omskrywings as Ellis s'n oor pedagogiese en teikentake aanvaar en toegepas. Na aanleiding van die navorsing wat vir die proefskrif onderneem is, is onderrigtake die klaskamerwerk waartydens die Afrikaanse Taalverwerwingstudente se aandag eerder op betekenis as op vorm geplaas word, met ander woorde: wát gesê word, is belangriker as die linguistiese vorm waarin dit gesê word. Die onderrigtake stem ooreen met aktiwiteite wat die studente elke dag in die werklike wêreld doen. Daar is verder 'n tasbare eindproduk, soos plakkate, e-posse en e-briewe aan die dosent, 'n uitleg van die kampus, die beplanning en uitgaan op 'n klasuitstappie, 'n klaskamerondersoek onder die studente na byvoorbeeld hulle leesgewoontes, ensovoorts.

Nunan (2010: 25) verskaf die onderstaande diagrammatiese raamwerk vir die taakgebaseerde benadering, waarna dit kortliks bespreek word [my vertaling van terme – EA]:



**Figuur 2.1: Nunan se raamwerk vir die taakgebaseerde benadering**

Die raamwerk van Nunan help met die omskakeling van teikentake na pedagogiese take voordat by taakontwerp uitgekom word. Nunan (2010: 19) verskaf wenke vir die breë sillabusontwerp deur onder meer te verwys na die drie makrofunksies van taal. Eerstens is daar die transaksionele of diensfunksie. Dit is die oordrag van goedere en dienste, soos: “Ek wil graag 'n vliegtuigkaartjie bespreek.” Tweedens is daar die interpersoonlike of sosiale funksie. Dit is die sosialisering met ander, soos: “Wat kan ek vir jou doen?” Laastens is daar die estetiese funksie waar taal vir plesier gebruik word, soos “Lekker dag!” In hierdie navorsing word op al drie die makrofunksies gefokus, aangesien die Afrikaans wat universiteitstudente benodig om op kampus te kan kommunikeer, by al drie gebruik word.

Die beginpunt in die taakgebaseerde benadering is werklikewêreld-take, met ander woorde dit wat die taalaanleerder elke dag buite die klaskamer met die taal moet doen. Die pedagogiese take is die take wat in die klaskamer gedoen word, met vaardighede wat aangeleer moet word. Die repetisietake toon ooreenkomste met die werklike wêreld terwyl die aktiveringstake taalvaardighede aktiveer om sodoende van reproduksie (oefening) na kreatiewe take (om self te skep) te beweeg. In die taal oefeninge is die fokus op leksikale, fonologiese en grammatikale oefeninge, terwyl die kommunikasie-aktiwiteite die middeweg is tussen taal oefeninge en pedagogiese take sodat betekenisvolle kommunikasie kan plaasvind. Werklikewêreld-take moet verander word na pedagogiese take en dan gebruik word as óf repetisietake, óf as aktiveringstake. Hierdie omskakelingsproses word in hoofstuk 5 verduidelik. Suksesvolle pedagogiese take fokus die taalaanleerders se aandag op die struktuur van die taal deur te demonstreer dat die taalvorm bydra tot betekenis om sodoende by kommunikasie uit te kom.

Vervolgens word voorbeelde uit die Afrikaanse Taalverwerwingskursus verskaf om Nunan se raamwerk vir 'n taakgebaseerde benadering te illustreer. Die beginpunt is werklikewêreld-take, met ander woorde met die oog op hierdie studie: dit wat die Afrikaanse Taalverwerwingstudent elke dag met die taal moet doen, naamlik om sosiaal en akademies in Afrikaans op kampus te kan kommunikeer. 'n Voorbeeld van 'n werklikewêreld-taak is waar 'n student die dosent per e-pos moet kontak om 'n afspraak te bevestig. Hy moet ander detail, soos die dag en datum en tyd van die afspraak, kontroleer. 'n Ander voorbeeld is waar studente op instruksies op Webstudie moet reageer. 'n Repetisietaak is byvoorbeeld waar 'n student haar CV skryf en dit met 'n ander student ruil. Laasgenoemde bestudeer daarna poste wat in 'n koerant geadverteer word en kies 'n werk wat by die maat se CV pas. Die bedoeling is dat die studente dit eendag in die werklikheid sal kan gebruik, wanneer hulle aansoek doen om poste of wanneer hulle in bestuursposisies sit en uit werkaansoekers moet kies. In repetisietake oefen hulle dus take wat hulle eendag in die werklike wêreld gaan doen. 'n Aktiveringstaak (gevind en aangepas uit Nunan, 2010: 21) is waar studente saamwerk aan die volgende scenario: Hulle is op 'n skip wat sink en moet na 'n nabygeleë eiland swem. Hulle het 'n waterdigte houer, maar kan slegs 20 kg items saamneem. Hulle moet uit 'n lys items, soos 'n byl, medisynekissie, tou, ensovoorts kies watter hulle wil saamneem en moet dan verduidelik waarom. Die bedoeling hiermee is om taalfunksies en taalstrukture te aktiveer, byvoorbeeld die maak van voorstelle, hoe om te verskil of saam te stem, hoe om hoeveelhede aan te dui en die aktivering van vraagwoorde. Die verskillende vaardighede word geoefen deur na die uitkomstes te kyk. Wanneer die tema *Films* behandel word, word woordeskat of onderrigstrukture soos "Van watter tipe film hou jy?" of "Ek hou van" geleer en geoefen. By die taal oefeninge word hierdie vaardighede ingeoefen. By



kommunikatiewe-aktiwiteite vind outentieke kommunikasie plaas deur byvoorbeeld 'n mondelingoefening te gee waar die studente in die klas iemand moet vind wat hou of nie hou nie van 'n sekere soort film.

Na my mening is een van die probleme met die taakgebaseerde teorie dat dit lyk soos die toevallige kies van take wat niks met mekaar te doen het nie. Nunan (2010: 25) en Ellis (2003: 218) beklemtoon dat take nie net toevallig gekies kan word, maar gegrond moet wees op een of ander rasionaal. In hoofstuk 5 word Ellis se rasionaal vir die kies van inhoudelike kortliks bespreek.

Nunan (2010: 25) bind sy taakeenhede eerstens saam deur die beginsel van 'n taakketting of taakaaneenskakeling. Op die breë sillabusvlak bind hy dit tweedens tematies of inhoudelik saam deur na die makrofunksies, mikrofunksies en grammatikale elemente van elke taak te verwys. Dit kan geïllustreer word aan die hand van die volgende voorbeeld, wat deur my vertaal is en aangepas is vir kampuskommunikasie uit Nunan (2010: 26):

**Tabel 2.1: Voorbeeld van oorwegings vir sillabusontwerp**

<b>Taak</b>	<b>Makrofunksie</b>	<b>Mikrofunksie</b>	<b>Grammatikale elemente</b>
U en u maat kyk saam na 'n kaart van die kampus. U is by die koshuis en moet by die lokaal uitkom waar u die aand toetsskryf.	Transaksionele funksie: "Hoe kom ek by die toetslokaal uit?"	Vra vir en gee van roetebeskrywing	W-vrae Ja/nee-vrae Vraagstelling Bevele

Nunan (2010: 35-37) gee sewe taakgebaseerde beginsels vir die ontwerp van 'n instruksionele ordening van take, wat hier ter wille van oorsigtelikheid puntsgewys bespreek word:

- a) Die eerste beginsel is steiering/ondersteuning. Lesse en materiaal behoort 'n ondersteunende raamwerk, waarin leer kan plaasvind, te verskaf. Dit is veral belangrik in taakgebaseerde taalonderrig waar holistiese taaleenhede gegee word. Aan die begin van die leerproses behoort daar byvoorbeeld nie van studente verwag te word om taal wat nog nie eksplisiet aangeleer is nie, te gebruik en te produseer nie. Die kuns van hierdie ondersteunende raamwerk is om te weet wanneer om die ondersteuning weg te neem. Indien dit te vroeg weggeneem word, val die hele leerproses plat en indien dit te lank gehou word, sal die studente nie onafhanklikheid ontwikkel vir outonome taalgebruik nie.
- b) Die tweede beginsel is taakafhanklikheid. In lesse behoort een taak uit 'n ander een te ontwikkel en te groei, en moet daarop voortgebou word. Daar moet dus 'n



pedagogiese “orderingstorie” plaasvind soos wat die studente stapsgewys aanbeweeg na die finale pedagogiese taak in die reeks. Ander beginsels is dat lesse aanvanklik reseptief behoort te wees, met ander woorde luister en lees, en later moet dit produktief word, dus praat en skryf.

- c) Derdens vermeerder die herverbruik van taal die geleenthede vir leer. Herverbruik laat studente toe om teikentaalitems in 'n reeks te gebruik. Sodoende sien hulle hoe 'n taalitem in samewerking met ander items funksioneer.
- d) In die vierde plek is daar aktiewe leer. Studente leer die beste deur die taal wat hulle geleer word, aktief te gebruik. Hulle moet dus geleenthede kry om die taal te gebruik. Dit is belangrik om te onthou dat dit die student is wat die werk moet doen en nie die onderwyser/dosent nie.
- e) Integrasie tussen vorm en funksie kom in die vyfde plek voor. Studente behoort metodes geleer te word wat dit duidelik maak wat die verhouding tussen die grammatikale vorm, kommunikatiewe funksie en semantiese betekenis is. Dit beteken dat daar 'n integrasie tussen die formele en die funksionele aspekte van taalonderrig moet plaasvind.
- f) Sedens is daar reproduksie tot skepping/kreatiwiteit. In reproduksietake reproduseer studente taakmodelle wat deur die dosent, onderwyser, handboek of CD verskaf is. Die take is ontwerp om studente te bemagtig ten opsigte van vorm, betekenis en funksie en verskaf 'n basis vir kreatiewe take. In kreatiewe take kombineer studente al die bekende elemente om self taal te skep.
- g) Laastens is daar refleksie. Studente behoort geleenthede te kry om te reflekteer oor wat hulle geleer het en hoe hulle vaar.

'n Groep ervare tweedetaalinstrukteurs is volgens Herrero (2006: 49) gevra om 'n lys van eienskappe vir suksesvolle take te gee. Die eienskappe hou noue verband met mekaar en veroorsaak dat die een nie sonder die ander een bespreek kan word nie. Die lys eienskappe word vervolgens ter wille van oorsigtelikheid hier puntsgewys bespreek met motiverings daarvoor uit ander bronne:

- a) In die eerste plek moet 'n taak leerders motiveer. Willis (1996: 14-15) het reeds in 1996 die rol van motivering as een van die vernaamste redes vir suksesvolle taalleer bespreek. Die eienskap sluit aan by Gilabert (2008) wat motivering as een van die redes aanvoer vir die gebruik van take in die onderrigsituasie (sien afdeling 2.2.3).
- b) Herrero (2006: 49) is van mening dat die taak in die tweede plek die leerders se behoeftes moet aanspreek; daarom is behoefte-analises na my mening belangrik (sien afdeling 2.3.2).

- c) Dordens moet die taak volgens Herrero (2006: 50) betekenisvol vir leerders wees en werklikewêreld-kommunikasie uitlok. Die taak moet dus 'n doel hê wat verder as die klaskameroefening gaan. Dit beteken dat die tekste in take outentiek moet wees. Hierdie eienskap word ook in die proefskrif in afdeling 2.2.2 en 2.2.3.2 bespreek.
- d) Die taak moet in die vierde plek verkieslik groepwerk insluit (Herrero, 2006: 51). Etlike navorsers, soos Nunan (2010: 71-72), beklemtoon die waarde van groepwerk binne die taakgebaseerde benadering.
- e) Vyfdens moet die taak volgens Herrero (2006: 52) leerders oplei om strategieë te gebruik en die taak moet die effektiwiteit van die gebruikte strategieë evalueer. In haar proefskrif verwys Kruger (2006) na verskillende benaderings tot aspekte van leer en bepleit 'n holistiese benadering tot leer. Nunan (2010: 59-64) bespreek die kognitiewe, linguistiese, interpersoonlike, affektiewe en kreatiewe strategieë wat deur die studente toegepas kan word om effektiewe taalaanleer te bevorder.
- f) In die laaste plek beklemtoon Herrero (2006: 49) dat die take 'n pretaak, die taak self en 'n posttaak moet insluit. Hierdie laaste eienskap steun op die navorsing wat reeds deur etlike navorsers soos Willis (1996) en Ellis (2003) onderneem is. Dié taakfases word in afdeling 2.2.5 en 2.3.5 bespreek.

Om die aard van take verder te bespreek, is dit belangrik dat daar gekyk word na die verskillende tipes take, soos saamgestel uit verskillende bronne, aangesien dit 'n bydrae kan lewer tot die gradering en ordening van take (sien afdeling 2.2.5). So byvoorbeeld sal eenrigtingtake voor tweerigtingtake georden word en statiese take sal voor dinamiese take plaasvind. Daar sal onder meer van konkrete, bekende items na abstrakte, niebekende items beweeg word; asook van beskrywing of verwerking na herkonstruering, interpretering, evaluering en argumentering (Kruger, 2006: 417). Die verskillende tipes take word hieronder in tabelvorm voorgestel:

**Tabel 2.2: Kategorie 1: Inligtingsgapings-, inligtingsverplasings- en meningsgapingsake**

<b>Inligtingsgaping (groepwerk)</b>	<b>Inligtingsverplasing (teks-na-tabel, tabel-na-grafiek)</b>	<b>Meningsgaping (diskussies, rolspel, onderhoude)</b>
Verskillende studente vra en beantwoord die inligting wat vermis word of uitgelaat is. Die inligting vloei in een rigting: "Wanneer kom die volgende bus?" Die taal is gewoonlik eenvoudig en is gebaseer op 'n model. Die taak is voltooi wanneer die inligting ingevul is.	Die inligting word verplaas van een plek na 'n ander en verander dikwels van formaat (byvoorbeeld inligting in tabelvorm moet in 'n grafiek omskep word of inligting in 'n teks moet in tabelvorm omgesit word). Die studente moet sleutelwoorde en idees vind.	Outentieke probleme bevorder persoonlike response. Die taal is onvoorspelbaar en die student se taal word gebruik. Die student se mening is belangrik. Daar is geen fokus op vorm nie. Daar is min fokus op foute.

Daar is dikwels 'n fokus op vorm.	Die taal is gebaseer op die teks, maar daar is ruimte vir studente om hulle eie vrae en antwoorde te skep.
-----------------------------------	--

**Tabel 2.3: Kategorie 2: Statiese en dinamiese take**

<b>Statiese take (groepwerk, vraelyste, ondersoekopnames)</b>	<b>Dinamiese take (vryespraak, rolspel, diskussies)</b>
Eenvoudige eenrigtingverplasing van inligting vind plaas: "Waar is die boek?" "Op die tafel." Die studente leer nuwe inhoude in 'n gekontroleerde en "veilige" leeromgewing. Die onderwyser kontroleer die taal en is voorspelbaar. Die foute is maklik om te identifiseer en reg te stel. Daar is dikwels 'n fokus op vorm. Die interaksie eindig nadat die vraag beantwoord is.	Die oorplaas of verplasing van inligting kan in enige rigting plaasvind. Die studente "maak" die taal en daarom is dit onvoorspelbaar. Die foute kan maklik reggemaak word indien kommunikasie onderbreek word. Die oordrag van inligting kan vir 'n rukkie voortduur. Kommunikasie is belangriker as grammatikale korrektheid. Baie vorme kan gebruik word.

**Tabel 2.4: Kategorie 3: Eenrigting- en tweerigtingtake**

<b>Eenrigtingtake</b>	<b>Twee rigtingtake (dinkskrums, rolspel, simulaties, diskussies)</b>
Die take is gewoonlik staties. Die inligting vloei in een rigting. Daar is geen behoefte om die interaksie te laat voortvloei nie. Die taal is voorspelbaar. Die taal volg 'n model. Daar is dikwels 'n fokus op vorm.	Die take is gewoonlik dinamies. Die inligtingvloei is in meer as een rigting (vraagsteller en respondent). Die taal is onvoorspelbaar. Baie vorme kan gebruik word. Kommunikasie is belangrik.

**Tabel 2.5: Kategorie 4: Ondervindingstake, gedeelde take, gerigte take en onafhanklike take**

<b>Ondervindingstake (geheuespel, pretaakaktiwiteite, dinkskrums)</b>	<b>Gerigte take</b>	<b>Gedeelde take (groepwerk, klasopnames, legkaartaktiwiteite)</b>	<b>Onafhanklike take</b>
Hulle is gewoonlik meer staties, maar dinamiese, eenrigting- of tweerigtingtake kan gebruik word. Die student se vorige taalaanleer is belangrik (geheuespel). Die student raak bewus van die taal wat hy reeds ken. Die student gebruik	Hulle is gewoonlik staties (soms tydens dinamies), eenrigting of tweerigting. Dit ondersteun die student terwyl hy die taak uitvoer. Dit is voorspelbare taal. Oefeninge is eenvoudig en is gebaseer op 'n	Hulle is staties of dinamies; eenrigting of tweerigting. Koöperatiewe leerstrategieë word aangemoedig. Die studente help mekaar. Die studente korrigeer mekaar.	Hulle is gewoonlik dinamies, tweerigting. Die studente werk alleen (sonder die onderwyser). Die onderwyser help met die beplanning, ensovoorts. Die taal is onvoorspelbaar (diskussies, projekte). Die onderwyser is 'n taalbron.

vorige taalaanleer vir die nuwe taal. Daar is min of geen fokus op vorm nie. Daar is min of geen fokus op foute nie. 'n Leerskema word gemaak vir die nuwe taal.	model. Oefeninge is dikwels gefokus op vorm. Oefeninge is dikwels gefokus op foute.	Die studente ontwikkel leerstrategieë. Selfassessering is belangrik.
---	---	---

Voordat die gradering en ordening van take aan bod kom, moet eerstens die klassifikasie van taaktipes ondersoek word. Die doel daarvan is om die verskeidenheid take te klassifiseer om sodoende die gradering en ordening van take te vergemaklik.

## 2.2.4 Klassifikasie van taaktipes

Hierdie afdeling verskaf 'n oorsig van die klassifikasie van taaktipes, wat wys op 'n verskeidenheid oorwegings op grond waarvan take verskillend geklassifiseer kan word. Volgens Ellis (2003: 211) is taakklassifikasie belangrik omdat dit eerstens die basis vorm vir verskeidenheid; tweedens kan dit gebruik word om taaktipes wat pas by die spesifieke behoeftes van leerders, te identifiseer; en derdens verskaf dit 'n raamwerk aan opvoeders om met take in klaskamers te eksperimenteer.

Ellis (2003: 210-216) klassifiseer take volgens vier benaderings, naamlik pedagogies, retories, kognitief en psigolinguisties.

### 2.2.4.1 Pedagogiese klassifikasie

Aan die hand van hierdie klassifikasie van Ellis (2003: 211) word resepte of patrone verskaf vir take. Hierdie patrone is gerig op leerderonderrig, die vier tradisionele taalvaardighede van lees, luister, praat en skryf, die twee areas van linguistiese kennis (woordeskat en grammatika) en die paralinguistiese. Die voordele van dié klassifikasie is dat dit onmiddellik beskikbaar is vir die ontwerp van kursushandboeke, wat tradisioneel rondom hierdie kategorieë gestruktureer is; asook addisionele handboeke wat op spesifieke aspekte van taalvaardighede fokus. Die nadele van dié klassifikasie is dat dit indruis teen die rasionaal van take, naamlik dat dit geleenthede moet bied vir holistiese en ondervindingsleer.

Daarteenoor voer Willis (1996: 26-27) argumente aan vir 'n ander tipe analise van pedagogiese take, wat in handboeke gevind word. Sy noem die volgende:

- Lyste, waar die totale uitkomstes gelys word;
- ordening en sortering, dus take wat ordening, rangordening, kategorisering en klassifikasie insluit;
- vergelyking, dus take wat verskille en/of ooreenkomste insluit;

- d) probleemoplossing, dus take wat intellektuele en redeneringsaktiwiteite soos raaisels of logiese probleme insluit;
- e) gedeelde persoonlike ondervindings, waar take leerders toelaat om vrylik oor hulleself en gedeelde ondervindings uit te brei; en
- f) kreatiewe take soos projekte.

Willis en Willis (2007: 253) verskaf 'n inligtingstuk wat hulle in hulle aanbieding by werks-winkels gebruik. Dié inligtingstuk, wat deur my vertaal is, is bruikbaar vir die ordening van bostaande tipes take wat vrye taalgebruik genereer en sodoende lei tot 'n uitkomst, wat met ander gedeeltes kan word.

**Tabel 2.6: Willis en Willis se pedagogiese take**

<b>Onderwerp:</b>
<b>Sewe tipes take:</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Lyste: dinkskrum en/of feitebepaling</b> Byvoorbeeld: dinge, hoeveelhede, mense, plekke, kenmerke, dinge om te doen, redes</li> <li>2. <b>Rangskikking en sortering: rangordening, opeenvolging, klassifisering</b> Byvoorbeeld: rangskikking van storieprente, rangskikking volgens koste, gewildheid</li> <li>3. <b>Verbinding</b> Byvoorbeeld: luister en identifiseer, luister en doen, pas frases/beskrywings by prente, pas beskrywings by kaarte</li> <li>4. <b>Vergelyking: vind ooreenkomste of verskille</b> Byvoorbeeld: vergelyk groetwyses, "soek die verskille", kontrasteer twee seisoene</li> <li>5. <b>Probleemoplossing: logiese raaisels, werklike lewensprobleme, gevallestudies, onvoltooide tekste</b> Byvoorbeeld: logiese probleme, gee advies, stel voor en evalueer oplossings, voorspel 'n storie se einde</li> <li>6. <b>Projekte en kreatiewe take</b> Byvoorbeeld: doen en lewer verslag na aanleiding van 'n opname, skep 'n klaskoerant, beplan 'n radioprogram</li> <li>7. <b>Deel persoonlike ervarings: storievertelling, anekdotes, herinnerings, opinies, reaksies</b> Byvoorbeeld: vroeë skooljare, verskriklike reise, mees verleë oomblikke, sepietonele, persoonlike-uitvraery</li> </ol>

Die afleiding kan gemaak word dat die pedagogiese klassifikasie tot 'n verskeidenheid van outentieke take sal lei.

#### 2.2.4.2 Retoriese klassifikasie

Volgens Ellis (2003: 212) steun hierdie klassifikasie op teorieë van die retorika, wat verskillende diskoersdomeine in terme van hul struktuur en linguistiese kenmerke onderskei, naamlik narratiewe, instruksies, beskrywings en verslae. Hierdie klassifikasie vorm die basis

van taalkursusse vir akademiese doeleindes en is dikwels gekoppel aan spesifieke taalfunksies wat in akademiese werk voorkom, soos byvoorbeeld definisies, klassifikasies en die verskaffing van voorbeelde.

'n Alternatief is om take te klassifiseer op grond van genres, soos resepte, politieke toesprake, aansoek-om-betrekkingbriewe, mediese konsultasies en radiotelefoniese vlug-kontroleboodskappe. Basturkmen (2006: 52) omskryf genre as 'n taalgebruiks- en kommunikasietipe wat in 'n spesifieke omgewing plaasvind. 'n Genregebaseerde studie identifiseer, volgens Basturkmen (2006: 56), strukture en patrone wat onderliggend tot 'n spesifieke genre is. Dit is dus tekssoorte met onderskeidende kommunikatiewe doelwitte. Dit hou verder verband met watter rol die tekssoorte in die groep en gemeenskap vervul wat dit geskep het én benut. Die kern van 'n genregebaseerde studie is om die genre wat gebruikers in hul teikentake sal benodig, te identifiseer. In afdeling 2.3.4 word taal vir spesifieke doeleindes bespreek as 'n voorbeeld van 'n genrestudie.

Hierdie klassifikasie stem na my mening ooreen met taakondersteunende taalonderrig aangesien dit geleentheid bied vir die gebruik van taal wat reeds voorgestel en geoefen is. Een voordeel van dié klassifikasie is dat dit betekenisonderhandeling behoort aan te moedig, wat tot verbeterde taalproduksie behoort te lei.

#### *2.2.4.3 Kognitiewe klassifikasie*

Hierdie klassifikasie is volgens Ellis (2003: 213) gebaseer op die kognitiewe werkinge wat betrokke is in verskillende take. Dit is byvoorbeeld soos die drie take (inligtingsgapings-, redeneringsgapings- en meningsgapings- take) wat as deel van die Bangalore-projek van Prabhu (sien afdeling 2.3.3.3) gedoen is, wat postuleer dat take suksesvol sal wees indien dit onderhandeling uitlok. Nunan (2010: 57) bespreek die drie taaktipes van die eerste poging van Prabhu tot 'n taakgebaseerde sillabus:

##### Inligtingsgaping

'n Oordrag van inligting van een persoon na 'n ander (of van een vorm na 'n ander of van een plek na 'n ander) vind plaas (Nunan, 2010: 57). Dit beteken dus dat die dekodering en enkodering van inligting van of in taal plaasvind. In byvoorbeeld groepe van twee lede het elke lid slegs 'n gedeelte van die totale prentjie en moet hulle verbaal die inligting van mekaar kry. Inligting vloei gewoonlik in een rigting, byvoorbeeld: "Wanneer kom die volgende bus?" Die taak sluit die seleksie van relevante inligting in. Pica (2005: 341) argumenteer dat die inligtingsgapings- take slegs een uitkomst vereis en daarom sal die deelnemers seker maak dat die inligting wat uitgeruil word, akkuraat en verstaanbaar is. Nunan (2010: 57) se siening is dat studente waarskynlik kriteria van voltooidheid en

korrektheid sal moet gebruik om die oordrag van inligting te bewerkstellig. Daarteenoor is Pica (2005: 341) van mening dat die deelnemers in die onderhandeling hulle aandag fokus op die betekenis van die inligting en die vorm waarin dit geënkodeer is. Taal is gevolglik gewoonlik eenvoudig en daar is dikwels 'n fokus op vorm.

#### Redeneringsgaping

Dit omvat volgens Nunan (2010: 57) die vind van nuwe inligting uit die gegewe inligting deur die prosesse van inferensie, deduksie, praktiese redevoering of die persepsie van verhoudinge of patrone. Inligtingsverplasing vind plaas aangesien inligting van een plek na 'n ander plek verplaas word. Verandering van formaat kom ook voor, soos wanneer inligting in tabelvorm na grafiekvorm verander moet word. Byvoorbeeld: studente in die Taalverwerwingskursus doen mondeling navraag onder hulle medestudente oor leesgewoontes en moet dit dan in tabel- en later grafiekvorm omsit en daarvoor kom verslag lewer. Hierdie taaktipe sluit die begrip en oordrag van inligting soos gevind in inligtingsgapingstake in, maar redevoering moet ook nou plaasvind.

#### Meningsgaping

Nunan (2010: 57) omskryf meningsgapingstake as die identifisering en artikulering van 'n persoonlike voorkeur, gevoel of houding in reaksie tot 'n gegewe situasie. Een voorbeeld is storievoltooiing of debatsdeelname oor sosiale aspekte, veral outentieke probleme, soos die probleem van graffiti, aangesien dit persoonlike response bevorder. Die taak mag feitelike inligting en die formulering van argumente insluit. Taal is onvoorspelbaar aangesien daar min fokus op vorm is omdat dit hier om studente se menings gaan.

Hierdie klassifikasie behoort na my mening tot 'n toename in die kognitiewe eise binne en oor die taak heen te lei. Dit is verder nuttig omdat dit tot die vrye gebruik van taal behoort te lei. Dié klassifikasie vorm vandag die basis van etlike taakondersoeke wat in hipotesevorming getoets word.

#### *2.2.4.4 Psigolinguistiese klassifikasie*

'n Psigologiese klassifikasie van take beoog volgens Ellis (2003: 214) om take in terme van hulle moontlikhede vir taalleer te klassifiseer. Ellis (2003: 215) noem die klassifikasie "psigolinguisties" omdat dit gebaseer is op internasionale kategorieë, wat wys hoe geleenthede 'n uitwerking het op studente om die insette te verstaan, om terugvoering te ontvang en om hulle eie uitsette te verander. Ellis (2003: 215) verwys na die vier kategorieë wat Pica et al. (1993) voorgestel het in hulle psigologiese tipologie van take, wat gebaseer is op die vier kategorieë van deelnemersverhouding, interaksiebenodigdhede, doeloriëntasie en



uitkomst-opsie. Die kategorieë is hieronder ter wille van oorsigtelikheid puntsgewys uiteengesit:

- a) Deelnemersverhouding (interaktante verhouding): Dit hang af wie die inligting uitruil, wie dit vra en wie dit verskaf om die taakdoelwitte te bereik. Die deelnemers is gesamentlike inligtingsverskaffers en -aanvraers, óf hulle is onafhanklike vraers aan die verskaffers óf verskaffers aan die vraers. Hierdie onderskeid hou dus eintlik verband met die verskil tussen eenrigting- en tweerigtingtake. Die kategorie dui aan dat wanneer daar 'n wedersydse verhouding van vraagstelling en inligtingsverskaffing is, betekenisonderhandeling behoort plaas te vind.
- b) Interaksiebenodigdhede: Hierdie kategorie verwys na die vereistes wat benodig word vir suksesvolle taakvoltooiing. Dit hou daarmee verband of die taak van deelnemers vereis om inligting te vra en te verskaf en of dit opsioneel is. Indien interaksie van al die deelnemers vereis word, dan behoort betekenisonderhandeling plaas te vind. Daarteenoor: indien deelname nie nodig is nie, dan kan dit lei tot min interaksie.
- c) Doeloriëntasie: Dié kategorie hou daarmee verband of die taakdeelnemers moet saamstem of verskil oor 'n uitkomst, met ander woorde, of die take divergent of konvergent is. Konvergente take lei tot meer betekenisonderhandeling.
- d) Uitkomst-opsies: Dit gaan hier om die omvang van die taakuitkomstes wat beskikbaar is aan die deelnemers om die taakdoelwit te bereik. Geslote take het een uitkomst terwyl oop take verskeie uitkomstes kan bereik. Geslote take lei tot meer betekenisonderhandeling.

Pica et al. (1993: 14-15) verskaf 'n raamwerk om die interaksionele aktiwiteite en kommunikasiedoelwitte te onderskei en uit te brei.

Onderstaande raamwerk van Pica et al. (1993: 14-15), wat deur my vertaal is, toon die taakverhoudinge, -vereistes, -doelwitte en -uitkomstes; asook hulle impak op die tweedetaal-studente se geleenthede om die inset te verstaan, terugvoering op taalproduksie te ontvang en die modifikasies aan hulle intertaal te maak.



**Tabel 2.7: Raamwerk om interaksionele aktiwiteite en kommunikatiewe doelwitte te toon**

Taakaktiwiteite en doelwitte	Impak op leerdergeleenthede		
	Verstaan van inset	Terugvoer op taalproduksie	Intertalige modifikasies
<b>A Interaksionele aktiwiteite</b>			
1. Interaktante verhouding tussen vraer en verskaffer, gebaseer op wie beskik oor, wie vra of wie verskaf die inligting vir taak-interaksie en -uitkomstes:			
(a) Elke deelnemer beskik oor verskillende dele van die inligting en verskaf en vra die inligting soos benodig vir taakvoltooing.	verwag	verwag	verwag
(b) Een deelnemer beskik oor al die inligting en verskaf dit soos die ander een dit vra.	verwag, indien herhaal, met rolle omgeruil		
(c) Elke deelnemer het toegang tot die inligting en verskaf dit indien die ander dit vra.	moontlik	moontlik	moontlik
2. Interaksiebenodigdhede vir aktiwiteit van vraer-verskaffer gerig op taakuitkomste:			
(a) Elke deelnemer moet vra en inligting verskaf.	verwag	verwag	verwag
(b) Een deelnemer vra terwyl die ander die inligting moet verskaf.	verwag indien herhaal, met rolle omgeruil		
(c) Elke deelnemer behoort inligting te vra en te verskaf, maar dit word nie vereis nie.	moontlik	moontlik	moontlik
<b>Kommunikatiewe doelwitte</b>			
3. Doeloriëntasie in die gebruik van die inligting soos verskaf en gevra:			
(a) Deelnemers het dieselfde of konvergente doelwitte.	verwag	verwag	verwag
(b) Deelnemers het soortgelyke, maar divergente doelwitte.	moontlik	moontlik	moontlik
4. Uitkomste-opsies in die bereiking van die doelwitte:			
(a) Slegs een moontlike uitkomste is moontlik.	verwag	verwag	verwag
(b) Meer as een uitkomste kan bereik word.	moontlik	moontlik	moontlik

Uit die tabel kan afgelei word dat al die (a)-kategorieë met mekaar verband hou. Wanneer die taakdeelnemers elkeen oor verskillende dele van die inligting beskik, soos in 1(a), dan voldoen hulle aan die vereiste wat vir die interaksie benodigdhede gestel word, dus 2(a), wat beteken dat interaksie tussen hulle nodig is om by die taakdoelwit uit te kom. Al die inligting is belangrik vir die taakdoelwit en daarom sal die deelnemers hulle onderskeie stukkies belangrike inligting bymekaar moet sit. Hulle sal dus moet saamwerk na 'n konvergente doeloriëntasie, naamlik 3(a), en slegs een uitkomst-opsie, dus 4(a), is moontlik. Dit blyk uit tabel 5 dat 'n taak wat die meeste geleenthede aan studente bied om die inset te verstaan, terugvoering op taalproduksie te ontvang en hulle intertaal te kan aanpas, die een is wat aan die (a)-kriteria voldoen. Dit beteken volgens Pica et al. (1993: 17) dat die volgende vier omstandighede teenwoordig is:

- a) Elke deelnemer beskik oor verskillende dele van die inligting wat uitgeruil en gemanipuleer moet word om by die taakdoelwit uit te kom.
- b) Beide of al die deelnemers moet die inligting van mekaar vra en aan mekaar verskaf.
- c) Die deelnemers het dieselfde of konvergente doelwit.
- d) Slegs een aanvaarbare uitkoms van hul pogings om by die doel uit te kom, is moontlik.

Pica et al. (1993) pas hulle klassifikasiesisteen op vyf taaktipes toe, naamlik kettingtake, inligtingsgapingstake, probleemoplossingstake, besluitnemingstake en meningsuitruilings-take. Die volgende tabel uit Pica et al. (1993: 19), wat deur my vertaal is, verteenwoordig 'n kommunikasietaaftipologie. Dit gee 'n aanduiding van hoe take onderskei kan word op grond van die mate waartoe die kategorieë van deelnemersverhouding (X/Y), interaksie benodigdhede, doeloriëntasie en uitkomst-opsie verwerklik word.

**Tabel 2.8: Pica et al. (1993) se kommunikasietaaktipologie**

Taaktipes	Deelnemersverhouding				Interaksie- benodigdhede	Doel- oriëntasie	Uitkomste- opsie
	Inligtings- houer (IH)	Inligtings- aanvraer (IA)	Inligtings- verskaffer (IV)	Inligtings- aanvraer- verskaffer- verhouding (IAV)			
<b>Kettingtaak</b>	X & Y	X & Y	X & Y	2-rigting (X tot Y & Y tot X)	+ benodig	+ konvergent	1
<b>Inligtings- gaping</b>	X of Y	Y of X	X of Y	1-rigting > 2-rigting (X tot Y/Y tot X)	+ benodig	+ konvergent	1
<b>Probleem- oplossing</b>	X = Y	X = Y	X = Y	2-rigting > 1-rigting (X tot Y & Y tot X)	- benodig	+ konvergent	1
<b>Besluit- neming</b>	X = Y	X = Y	X = Y	2-rigting > 1-rigting (X tot Y & Y tot X)	- benodig	+ konvergent	1+
<b>Menings- uitruiling</b>	X = Y	X = Y	X = Y	2-rigting > 1-rigting (X tot Y & Y tot x)	- benodig	- konvergent	1+/-

Die eerste kategorie van deelnemersverhouding hou verband met watter deelnemer die inligting wat nodig is om die taak te kan uitvoer, besit, en wie die inligting vra of verskaf. Die deelnemers word X en Y genoem, maar daar mag meer deelnemers wees. Hulle word onder die hofies geposisioneer om hulle onderskeie rolle aan te dui in die uitruiling van inligting wat nodig is om die taak te voltooi. Daar is dus 'n inligtingshouer (IH), 'n inligtingsaanvraer (IA), 'n inligtingsverskaffer (IV) en die inligtingsaanvraer-verskaffer-verhouding (IAV). Pica et al. (1993:13) is van mening dat indien albei deelnemers die nodige inligting het, die gevolg tweerigtingkommunikasie behoort te wees, met albei partye wat vra en verskaf en dit lei tot meer betekenissonderhandeling. Indien een deelnemer al die inligting het, is die vloei van inligting waarskynlik net in een rigting. Die tweede kategorie is dié van interaksie-benodigdhede. Daar word aanvaar dat 'n taak op so 'n wyse ontwerp moet word dat albei (of al die) deelnemers inligting moet aanvra en verskaf sodat meer interaksie kan plaasvind. Daarom word dit in die tabel aangedui as [+ benodig] of [- benodig]. Die doelorientasie van 'n taak verwys daarna of 'n taak só ontwerp is om deelnemers te dwing om te werk na 'n enkeluitkomste (konvergente doelorientasie) of daar kan meer as een uitkomste in die taak wees (divergente doelorientasie). Dit word in die tabel aangedui as [+ konvergent] of [- konvergent]. Pica et al. (1993: 13) argumenteer dat take wat 'n konvergente doelorientasie het, meer interaksie en samewerking van deelnemers vra, wat weer moet lei na meer betekenissonderhandeling as take met divergente doelorientasie. Die finale kategorie hanteer die uitkomste-opsies van take wat deelnemers moontlik kan bereik. Hierdie kategorie word

verdeel tussen oop take, wat meer as een uitkomst kan hê (in die tabel aangedui as 1+ of 1+/-), en geslote take, wat slegs een aanvaarbare uitkomst (in die tabel aangedui as 1) kan hê.

In hul bespreking van die vyf taaktipes is Pica et al. (1993: 20) van mening dat die mees effektiewe taaktipe die kettingtaak (gevolg deur die inligtingsgapingstaak) is, as gevolg van die geleenthede wat kettingtake aan taalaanleerders bied om na begrip, terugvoering en intertalige modifikasie te werk. Die kettingtaak is 'n samewerkende luistertaak waar die deelnemers die inligting moet kies en deel om die taak te kan voltooi. Beide deelnemers (X en Y) in kettingtake beskik oor gedeeltes van die totale inligting wat benodig word om die taak te voltooi. Die deelnemers moet beide inligting uitruil (vra en verskaf) om sodoende by 'n enkele, konvergente doel uit te kom. Die inligtingsvloei is dus tweerigting van X na Y en van Y na X. Voorbeelde van kettingtake is "Los die geheim op" en "Rangskik die meubels in die huis". Pica et al. (1993: 21) noem dat by inligtingsgapingstake een deelnemer inligting het waaroor die ander een nie beskik nie, maar wat nodig is om die taak te voltooi. Een deelnemer beskik gevolglik oor die inligting en die ander een moet dit vra. Die gaping lei dan tot eenrigtingkommunikasie van die sender (X) na die ontvanger (Y). Deelnemers werk na 'n konvergente doel om 'n enkeluitkomst te bereik, maar samewerkende geleenthede tot begrip, terugvoering en intertalige veranderinge is beperk aangesien elke deelnemer 'n vasgestelde rol het. Voorbeelde hiervan is om 'n onderhoud met die groepmaat te voer om meer uit te vind oor hom. Probleemoplossingstake is gerig op 'n enkele oplossing of uitkomst, soos "Wie is die hoteldief?" of "Soek die verskille". Beide die deelnemers het toegang tot dieselfde inligting wat nodig is vir die taak, wat beteken dat interaksie nie nodig is nie. Voorbeelde van besluitnemingstake is om oor menslike dilemmas te reflekteer en 'n oordeel te gee, soos "Watter een van verskeie hospitaalpasiënte is meer gepas om die enigste beskikbare hart te ontvang?" of "Pas iemand se CV by 'n geskikte advertensie?" Daar is 'n enkelbesluit as doel, maar nie een besluit is spesifiek nodig vir taakvoltooiing nie. Daar is dus meer as een uitkomst, maar die deelnemers moet wel saamwerk om op die uitkomst te besluit. Die deelnemers hoef nie die inligting te deel nie aangesien hulle toegang het tot dieselfde inligting. Interaksie is wel nodig om by die beste uitkomst uit te kom, maar die deelnemers hoef nie in gelyke mate deel te neem nie. Pica et al. (1993: 23) beskou meningsuitruilingstake as die mins effektiewe taaktipe, omdat die geleenthede vir begrip, terugvoering en modifikasie van insette die minste in hierdie taaktipe plaasvind. In meningsuitruilingstake word interaksie nie benodig nie, deelnemers werk nie na 'n enkeldoel nie en meer as een uitkomst (of selfs glad geen uitkomst nie) is moontlik. Daar is geen noodsaaklikheid vir interaksie nie en een van die deelnemers kan domineer. Die taakbeskrywings is gewoonlik implisiet in die verskeidenheid klaskameraktiwiteite waar

deelnemers deelneem aan diskussies en gesprekke oor feitlik enige aspek, soos “Die wettiging van dagga”.

In die ontleding van die dialoë in die volgende twee hoofstukke van die proefskrif, word Pica et al. (1993: 9-34) se tipologie van kommunikasietaaktipes gebruik om die dialoë te klassifiseer. Dit word saam met die ander teoretiese benaderings gebruik om die dialoë te gradeer en te orden om by 'n taakgebaseerde sillabus uit te kom.

Ellis (2003: 216) kritiseer die psigologiese tipologie van taaktipes soos deur Pica et al. (1993) voorgestel as gevolg van die teorie van taalleer waarop dit gebaseer is, naamlik dat tweerigtinginteraksie, wat baie betekenisonderhandeling insluit, die toestande skep wat nodig is vir verwerwing om plaas te vind. Alhoewel daar navorsing is wat dié bewering ondersteun, hou Ellis vol dat alternatiewe premisse, wat gebaseer is op ander aspekte van taalgebruik, soos leerderuitsette, bestaan. Ellis (2003: 216) argumenteer dat, alhoewel die psigologiese klassifikasie van take gegrond is op gesonde teoretiese premisse, wat ondersteun word deur empiriese bevindings, dit hoofsaaklik bruikbaar is in terme van die verskaffing van 'n basis vir taakseleksie.

Dit blyk derhalwe dat daar geen enkele aanvaarbare taaktipologie én konsensus oor organisatoriese beginsels vir die konstruksie van tipologieë beskikbaar is nie. Om dié rede stel Ellis (2003: 216) 'n algemene raamwerk vir taakklassifikasie voor wat gebaseer is op 'n aantal sleuteldimensies van take. Hierdie raamwerk van Ellis steun op die retoriese, kognitiewe en psigologiese tipologieë. Saam met die raamwerk van Ellis in die volgende afdeling oor die gradering en ordening van take word ook Nunan, Skehan en Robinson se raamwerke vir taakklassifikasie kortliks bespreek. In afdeling 2.4 word die fokus meer spesifiek op Robinson se raamwerk vir taakklassifikasie geplaas.

### **2.2.5 Die gradering en ordening van take**

Soos vroeër genoem in afdeling 2.2.3.2, is een van die vraagstukke en probleme met die taakgebaseerde teorie dat dit lyk soos die toevallige kies van take, wat niks met mekaar te doen het nie. Om 'n eensydige benadering tot taakordening te vermy, moet take georden word op grond van sekere kriteria aangesien die manier hoe take georden word, die vereiste aandagverwante bron bepaal. Daar is verder ook verskille tussen die navorsers oor die keuse(s) van 'n organiserende beginsel vir taakordening. In hierdie afdeling word gekyk na die verskillende motiverings deur navorsers soos Ellis, Skehan, Nunan en Willis vir die gradering en ordening van take.

Ellis (2003: 217) verskaf 'n algemene raamwerk vir die klassifisering van take in terme van hul ontwerpeienskappe, wat hier ter wille van oorsigtelikheid puntsgewys bespreek word:

- a) In die eerste plek gebruik Ellis die inset as ontwerpeienskap en meer spesifiek die aard van die inset wat verskaf word, naamlik die medium (visueel, mondeling of geskrewe) en organisatories (vaste struktuur of losse struktuur).
- b) Tweedens gebruik Ellis die omstandighede. Dit is die manier waarop die inligting aan die taalaanleerders voorgestel word en die wyse waarop hulle dit gebruik. Ellis noem vier sleuteldimensies, naamlik inligtingskonfigurasie, deelnemersverhouding, interaksiebenodighede en oriëntasie. Dit is na my mening dieselfde sleuteldimensies as wat Pica et al. (1993) in hulle tipologie gebruik. Wat die inligtingskonfigurasie betref, is dit gedeel of verdeeld? Wat die deelnemersverhouding betref, is dit eenrigting of tweerigting? Wat die deelnemingsverhouding betref, word dit vereis of is dit opsioneel? En is die oriëntasie konvergent of divergent?
- c) Ellis gebruik derdens die prosesse wat verwys na die aard van die diskoers wat die taak vereis, naamlik kognitief (uitruiling van inligting, uitruiling van opinies of verduideliking/redenering) en die diskoerswyse (monoloog of dialoog).
- d) In die vierde plek gebruik Ellis uitkomstes as ontwerpeienskap. Dit het te doen met die aard van die produk wat die resultaat van die voltooiing van die taak is, naamlik die medium (verbaal, visueel of geskrewe), die diskoersdomein (beskrywing, argumente, resepte, politieke toesprake, ensovoorts) en die omvang (oop of geslote).

Opsommend lyk Ellis (2003: 228) se kriteria vir die gradering van take soos volg [my vertaling – EA]:

**Tabel 2.9: Ellis se kriteria vir die gradering en ordening van take**

Kriteria	Maklik	Moeilik
<b>Inset</b>		
medium	visueel → geskrewe	→ verbaal
kodekompleksiteit	hoë algemene woordeskat, kort en eenvoudige sinstrukture	lae algemene woordeskat, komplekse sinstrukture
kognitiewe kompleksiteit		
a. inligtingstipe	staties → dinamies	→ abstrak
b. hoeveelheid inligting	min elemente/verhoudings	baie elemente/verhoudings
c. struktuuromskrywing	goed gedefinieerde struktuur	losse struktuur
d. konteksafhanklikheid	hier-en-nou-oriëntasie	daar-en-dan-oriëntasie
inligtingsbekendheid	bekend	onbekend

<b>Omstandighede</b>		
deelnemersverhouding	tweurigting	eenrigting
taakeise	enkeltaak	veelvuldige taak
diskoerswyse benodig om taak te voltooi	dialogoog	monoloog
<b>Prosesse</b>		
kognitiewe werkinge		
a. tipe	inligtingsuitruiling	→ redenering
b. redenering nodig	min stappe nodig	→ meningsuitruiling baie stappe nodig
<b>Uitkomstes</b>		
medium	visueel	→ geskrewe → verbaal
omvang	geslote	oop
diskoerswyse vir taakuitkomstes	lyste, beskrywings, narratiewe, klassifikasies	→ instruksies, argumente

Nadat besluit is om 'n “Soek die verskille”-taak in die Afrikaanse Taalverwerwingsklas te gebruik, is die sleuteldimensies daarvan skematies soos volg voorgestel:

**Tabel 2.10: Sleuteldimensies vir 'n “Soek die verskille”-taak**

Ontwerpeienskappe	Sleuteldimensies	Beskrywing
<b>Inset</b>	medium – visueel organisatories – vaste struktuur	Twee prente, wat verskil in die plasing van spesifieke voorwerpe, word verskaf.
<b>Omstandighede</b>	inligtingkonfigurasie – gedeel deelnemersverhouding – tweurigting deelnemingsvereiste – benodig oriëntasie – konvergent	Die inligting is verdeel.
<b>Prosesse</b>	kognitief – uitruiling van inligting diskoerswyse – dialogoog	Beplanningstyd word toegelaat en daar word twee-twee-groepwerk gedoen.
<b>Uitkomste</b>	medium – verbaal diskoersdomein – beskrywing omvang – geslote	Produk: 'n Geskrewe lys van verskille in die prente moet verskaf word. Proses: 'n Beskrywing van die plasing van voorwerpe, voorsetsels, en vraag en antwoord vind plaas.

Ellis (2003: 207-210) motiveer sy rasionaal vir die gradering en ordening van take. Hy beweer dat korrek gegradeerde en geordende take die taalonderwyser of die kursus-ontwerper sal toelaat om take te verskaf wat ooreenstem met die taalaanleerders se ontwikkelingsvlak in die teikentaal. Dit hou volgens my verband met Skehan (1998: 131) wat

daarvan bewus was dat so 'n ordeningsraamwerk 'n effektiewe moeilikheidsvlak vir verskillende leerders sal bepaal en dat daar balans sal wees tussen die aandag op vlotheid en akkuraatheid in taakontwerp.

Vervolgens word Nunan (2010: 123) se raamwerk vir die gradering en ordening van take bespreek. Hy het dit self uit verskillende bronne aangepas. Dit sluit die faktore in wat die kompleksiteit bepaal van dit wat die taalaanleerders moet kan doen [my vertaling – EA]:

**Tabel 2.11: Nunan se raamwerk vir taakgradering en -ordering**

<b>Faktor</b>	<b>Vraag</b>
<b>Relevansie</b>	Is die taak betekenisvol en relevant vir die leerder?
<b>Kompleksiteit</b>	Hoeveel stappe is betrokke in die taak? Hoe kompleks is die instruksies? Watter kognitiewe eise maak die taak op die leerder? Hoeveel inligting word van die leerder verwag om die taak te prosesseer om dit uit te voer?
<b>Aantal kontekste wat vooraf verskaf word</b>	Hoeveel voorafkennis van die wêreld, die situasie of die kulturele konteks word aanvaar in die wyse waarop die taak geraam is? Hoeveel voorbereidende aktiwiteite word toegelaat om die taak bekend te stel en die konteks voor te stel?
<b>Taak se taaleise</b>	Is die taal wat van die leerder verwag word om te produseer in lyn met haar prosesseringsvermoë? Kan die leerder enige taal wat tot haar beskikking is gebruik of is die taak gefokus op die gebruik van een spesifieke taalitem?
<b>Beskikbare hulp vir die leerder</b>	Hoeveel hulp kan die leerder van die onderwyser, ander leerders, boeke of ander leermateriaal kry? Is die gespreksgenoot simpatiek en verskaf sy hulp in interaktiewe take?
<b>Grammatikale kompleksiteitsgraad</b>	Wat is die leerder se toleransievlak van niestandaardtaal? Watter "standaard" vereis die taak van die leerder ten opsigte van akkuraatheid/vlotheid? Wat is die verwagte uitwerking op die gespreksgenoot? Vereis die gespreksgenoot akkuraatheid, vlotheid of beide? Watter graad van kompleksiteit word van die leerder vereis?
<b>Beskikbare tyd vir die leerder</b>	Hoeveel tyd kry die leerder om die taak uit te voer? Is beplannings- en repetisietyd in die taak ingebou?
<b>Opvolg</b>	Is daar een of ander metode van opvolging wat ondervraging en terugvoering verskaf?

Nunan (2010: 124) stel voor dat bogenoemde faktore toegepas word op doelwitstellings sodat 'n gegradeerde stel spesifikasies opgestel kan word. Hy (2010: 202-209) verskaf sy eie stel spesifikasies, naamlik sewe vlakke van moeilikheidsgraderings vir die vier taalvaardighede van luister, lees, skryf en praat. Daarteenoor omskryf die Europese Referensiekader (2001) ses vlakke van taalspesifikasies vir die vier taalvaardighede, naamlik Basiese Gebruiker (A1 en A2), Onafhanklike Gebruiker (B1 en B2) en Vaardige Gebruiker (C1 en



C2). Die vaardigheidsvlakke verwys na wat die tweedetaalspreker met die taal kan doen op die spesifieke vaardigheidsvlak en bestaan uit “Kan doen”-stellings, byvoorbeeld “Kan woorde en groepe woorde koppel met basiese woorde soos ‘en’ en ‘toe’.” en “Kan hom/haarself vlot en spontaan uitdruk, amper moeiteeloos.” Hierdie vlakke word in my behoefte-analises vir die Afrikaanse Taalverwerwingsklasse gebruik sodat die studente self hul taalvaardighede kan analiseer.

’n Ander ordeningsraamwerk vir die ordening en gradering van take word deur Skehan (1998: 99-101) verskaf, wat hy motiveer op grond daarvan dat taalaanleerders tydens die leer van ’n tweede of vreemde taal die vorm en betekenis moet kan baasraak. Dit beteken dat die leerders se intellektuele aandagsbronne uitgedaag word. Hy grond sy raamwerk vir die ordening van take op drie parameters, naamlik kodekompleksiteit (die formele tradisionele aspekte soos sintaksis, morfologie en leksis in die taakinstruksies, maar wat ook benodig word om die taak te voltooi), kognitiewe kompleksiteit (die moeilikheidsgraad van die inhoud) en kommunikatiewe stres (die hoeveelheid druk waaronder leerders verkeer om die taak te voltooi). Skehan (1998: 99) tref gevolglik ’n onderskeid tussen kodekompleksiteit (die taalvereistes), kognitiewe kompleksiteit (die denkvereistes) en kommunikatiewe stres (performatiewe omstandighede).

Die eerste parameter, kodekompleksiteit, het te doen daarmee of taal minder of meer kompleks in terme van tradisionele aspekte gesien word. Daar word aanvaar dat sommige take met meer eenvoudige taal voltooi sal word en ander met meer komplekse taal.

Wat die tweede parameter betref, stel Skehan (1998: 100) voor dat daar vir ordeningsdoeleindes by kognitiewe kompleksiteit onderskei moet word tussen kognitiewe prosessering (die hoeveelheid werklike tydprosessering wat nodig is om die taak uit te voer en te voltooi, en waar leerders self die antwoorde moet uitwerk soos hulle aangaan) en kognitiewe bekendheid (die mate waartoe die leerders steun op bekende of beskikbare inhoudskennis, en waar leerders die vermoë het om verpakte oplossings vir take te ontsluit). Kognitiewe prosessering hou onder meer verband met die manier hoe taakrelevante inligting in die taak gestruktureer is. Dit sluit verder in die mate van dinkwerk wat verband hou met die transformasie of manipulasie van inligting wat nodig is om ’n taak te voltooi. Volgens Skehan (1998: 100) kan kognitiewe bekendheid verdeel word in topiese (onderwerps-) bekendheid en voorspellings. Wat kognitiewe bekendheid betref, is Willis en Willis (2007: 185) van mening dat inhoude soos die familie bekend is aan die leerders en geskik is om oor te kan praat, terwyl inhoude soos vulkanisme vreemd is en moontlik navorsing sal vereis. Willis en Willis (2007: 185) voer argumente aan waarom bekende inhoude min intellektuele uitdagings

aan die leerders stel teenoor onbekende inhoude wat meer intellektuele uitdagings stel en meer moeite vereis.

Die derde parameter wat Skehan (1998: 100) noem, het te doen met aspekte wat nie verband hou met die taalkode of inhoud nie, maar met die kommunikatiewe stres waaronder die leerder verkeer. Dit sluit in eerstens die tydsdruk waaronder die leerders die taak moet doen, asook of hulle beplanningstyd kry of nie; tweedens die modaliteit van die taak (praat, skryf, lees of luister); derdens die skaal van die taak (die aantal deelnemers en watter rolle elkeen inneem); vierdens wat op die spel is indien die taak voltooi word of nie; en laastens die vlak van beheer wat leerders oor die verskillende aspekte van taakuitvoering het. 'n Taak is makliker indien leerders kans kry om dit voor te berei aangesien hulle die kommunikatiewe stres kan beheer. Indien die taak onvoorbereid gedoen word, sal die kommunikatiewe stres hoog wees en sal die taak dus moeiliker wees.

Volgens Chimbanga (2001: 174) moet daar spesifiek by akademiese skryfkursusse 'n balans wees tussen 'n fokus op kodekompleksiteit (sintakties en leksikaal), kognitiewe kompleksiteit (die moeilikheidsvlak van die inhoud) en kommunikatiewe stres (die druk om te presteer). Dit impliseer dat wanneer take beplan word, die fokus wat elkeen van hierdie aspekte kry, bepaal moet word. Na aanleiding van Skehan (1998) se ordeningsraamwerk, stel Chimbanga (2001: 174) onderstaande taakordening vir akademiese skryf voor [my vertaling – EA]:

**Tabel 2.12: Taakordening**

---

**1. Kodekompleksiteit**

1.1 sintaktiese moeilikheid

1.2. leksikale moeilikheid

---

**2. Kognitiewe kompleksiteit**

2.1 kognitiewe prosessering

2.2 kognitiewe bekendheid

---

**3. Kommunikatiewe stres**

3.1 tydsdruk

3.2 modaliteit

3.3 skaal

3.4 tipe reaksie

3.5 beheer

---

Steenkamp (2009: 66) beweer dat Skehan se ordening relatief eenvoudig is, maar dat dit tog bruikbaar is aangesien dit onderwysers se toevallige gedagtes rondom die ordening en

gradering van take formaliseer. Hierdie raamwerk is verder toeganklik vir onderwysers wat nie toegang het tot 'n meer akademies-gevoerde raamwerk nie.

'n Ander taksonomie is gebaseer op die eienskappe van take wat vlotheid, kompleksiteit en akkuraatheid bevorder. Taakuitvoering (dus taakkompleksiteit) en spraakproduksie word bepaal deur die kompleksiteit, akkuraatheid en vlotheid van die taak te meet. In dié proefskrif word die afkorting KAV gebruik vir kompleksiteit, akkuraatheid en vlotheid, want in die navorsing binne die taakgebaseerde teorie word na hierdie drie aspekte as “CAF” verwys, naamlik “complexity”, “accuracy” en “frequency”. Dit is na my mening die drie belangrikste pedagogiese beginsels vir taakgebaseerde onderrig. Akkuraatheid beteken volgens Skehan (1998: 5) hoe goed die taal gebruik word in verhouding tot die teikentaal, met ander woorde tot watter mate foute vermy of uitgeskakel word. Kompleksiteit hang na Ellis (2003: 340) se mening saam met die oordadigheid of ideaal van taalgebruik, naamlik of die taalaanleerder op voorafvervaardigde frases en vaste roetines steun en of hy kreatief taal kan skep. Dit hou ook verband met hoe gevorderd die taal is. Ellis (2003: 342) verduidelik dat vlotheid verwys na die vermoë om taal in werklike tyd sonder pousering of aarseling te gebruik, dus hoe vinnig, glad en nie-onderbrekend die gebruik van taal is. Skehan (1998: 5) het voorspel dat 'n toename in een dimensie 'n uitwerking sal hê op die ander twee, byvoorbeeld 'n toename in linguistiese kompleksiteit sal lei tot 'n afname in vlotheid en akkuraatheid. Verskeie internasionale studies<sup>14</sup> is in die taakgebaseerde teorie onderneem om KAV te ondersoek. Dié tipe ondersoeke na KAV het nog nie in Afrikaans plaasgevind nie, waarskynlik omdat die nodige toerusting, hulpmiddels, finansiële uitgawes en ondersteuning en administratiewe hulp om sulke studies te onderneem, ontbreek.

Ellis (2003: 117) stel verskillende metingsinstrumente voor om spesifieke metings van bogenoemde drie komponente (vlotheid, akkuraatheid en kompleksiteit) te meet. Vir die meting van vlotheid word onder meer die aantal woorde per minuut, die aantal sillabes per minuut, die aantal pouses van een of twee sekondes, die gemiddelde lengte van pouses, die aantal herhalings, die aantal vals beginne, die aantal herformulerings en die lengte van reekse gebruik. Die meting van akkuraatheid kan gedoen word deur byvoorbeeld te kyk na die aantal selfkorreksies, die persentasie foutevrye frases, die teikengebruik van werkwoorde, lidwoorde, woordeskat, meervoude en die negatiefvorm. Vir die meting van kompleksiteit word onder meer gekyk na leksikale rykheid, die proporsie leksikale werkwoorde, vlotheid in die gebruik van voorsetsels, die aantal subordinate en anaforiese verwysings. In afdeling 2.5 van die proefskrif word die sintaktiese kompleksiteit as 'n aanduiding van taakkompleksiteit bespreek en hoe dit help met die gradering en ordening van

---

<sup>14</sup> Sien *Applied Linguistics* 30(4) wat in 2009 verskyn het en slegs artikels oor KAV bevat.

take. In hierdie proefskrif is die fokus op die generiese kognitiewe struktuur wat manifesteer in die dialoë vir die aanleer van Afrikaans as tweede taal. Die linguistiese kompleksiteit van uitinge (dus die dialoë wat in hoofstuk 3 en hoofstuk 4 verskaf word), word ondersoek – 'n analise van spraakeenhede vind dus plaas, soos deur Foster et al. (2000: 365-371) bespreek (sien afdeling 2.5).

Behalwe die gradering en ordening van take met die oog op 'n taakgebaseerde sillabus, moet daar na die metodologiese prosedure vir die toepassing daarvan in die klaskamer gekyk word. Willis (1996: 38) verskaf 'n bruikbare raamwerk wat toegepas kan word in die ontwerp van taakreeks of individuele take. In hoofstuk 5 van die proefskrif word hierdie raamwerk weer onder die loep geneem.

Die raamwerk van Willis (1996: 38) bestaan uit drie stappe, naamlik pretaak, taaksiklus en taalfokus [my vertaling – EA]:

**Tabel 2.13: Willis se raamwerk**

<b>Pretaak</b>	<b>Taaksiklus</b>	<b>Taalfokus</b>
<b>Bekendstelling van onderwerp en taak</b> Die onderwyser ondersoek die onderwerp saam met die klas en beklemtoon sekere bruikbare woorde en frases. Hy gebruik aktiwiteite om die bestaande woordeskat te aktiveer of om nuwe woordeskat bekend te stel. Hy help die leerders om die taakinstruksies te verstaan en verskaf voorbeelde van taalvoltooiing. Leerders mag 'n opname hoor van ander leerders wat dieselfde of 'n soortgelyke taak doen.	<b>Taak:</b> Leerders doen die taak in groepe. Die onderwyser monitor vanaf 'n afstand. <b>Beplanning:</b> Leerders maak reg om mondeling of skriftelik aan die klas terugvoering te gee oor hoe hulle die taak gedoen het en wat hulle besluit of ontdek het. <b>Terugvoering:</b> Sommige groepe stel hul verslae aan die klas voor of ruil hul geskrewe verslae uit en vergelyk resultate. Hulle moet die aangeleerde taalstruktuur of taalvorm gebruik.	<b>Analise:</b> Leerders ondersoek en bespreek spesifieke eienskappe van die teks of transkripsies van die opname. 'n Skuif van die fokus op betekenis na die fokus op vorm kom nou voor. <b>Oefening:</b> Die onderwyser doen 'n oefening van nuwe woorde, frases en patrone wat in die data voorgekom het, tydens of na analise.

Die laaste raamwerk vir die kategorisering van taakeienskappe wat kortliks bespreek word, is dié van Robinson (2001a; 2001b; 2001c; 2001d; 2003; 2005; 2007a; 2007b; 2010), wat leiding verskaf hoe om take in 'n taakgebaseerde taakontwerp te klassifiseer en te orden. Taakklassifikasie behoort volgens Robinson logies voor taakordening plaas te vind.

Onderrigtake moet volgens kriteria ontwerp en geklassifiseer word en daarna georden word om tweedetaalverwerwing te verbeter en om aan die taakeise te voldoen. Robinson (2001d: 28) het 'n uitgebreide raamwerk ontwikkel om taakkompleksiteit te verduidelik wat hy definieer as die gevolg van die aandaggeheue-, redenerings- en ander inligtings-prosesserings- wat die struktuur van die taak op die taalaanleerder lê. Taakkompleksiteit het gevolglik te doen met die kognitiewe faktore wat kognitiewe uitdagings stel. In sy kognisiehipotese betoog Robinson (2001d: 28) dat take georden moet word op grond van hulle kognitiewe kompleksiteit om tweedetaalverwerwing oor 'n langer tydperk te bevorder en te verbeter. Die vraag na 'n klassifikasiesisteen van pedagogiese taakeienskappe aan die hand van Robinson se navorsing word in afdeling 2.4.2 onderneem.

Robinson (2007a: 22) wat veral op kompleksiteitsnavorsing fokus vir die doel van taaksillabusontwerp, beklemtoon die belangrikheid van behoefte-analise as die beginpunt vir pedagogiese taakontwikkeling. Die breë navorsing van die proefskrif fokus dan juis daarop om die taaksillabus, wat uit die resultate van die behoefte-analise saamgestel is, volgens Robinson se model te orden op grond van die take se kognitiewe kompleksiteit.

## **2.3 Die ontwerp van 'n taakgebaseerde sillabus**

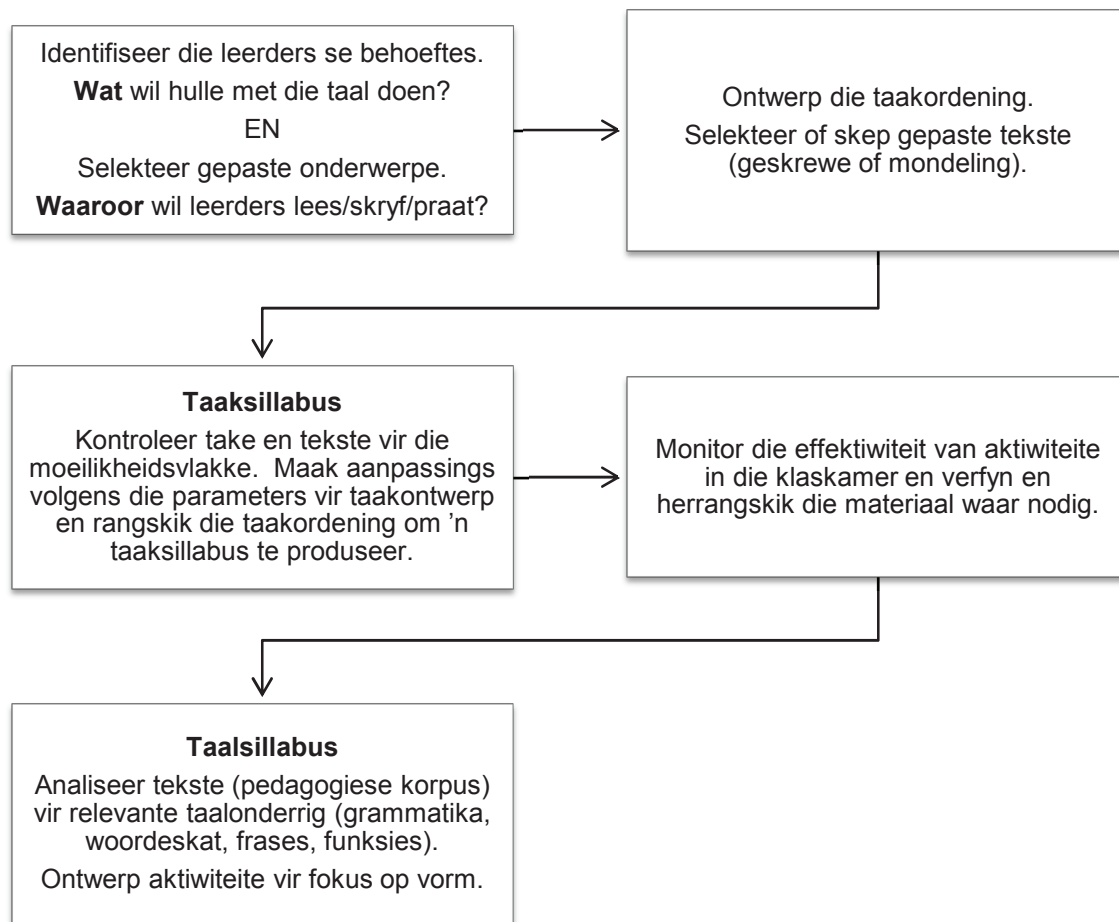
### **2.3.1 Inleiding**

Voordat by die ontwerp van 'n taakgebaseerde sillabus uitgekom word, word enkele inleidende aanmerkings na aanleiding van Ellis (2003) en Willis en Willis (2007) verskaf. Daarna volg 'n bespreking van die behoefte-analise in afdeling 2.3.2 en sillabusontwerp in afdeling 2.3.3. In afdeling 2.3.4 word taal vir spesifieke doeleindes bespreek en in afdeling 2.3.5 die plek wat fokus op vorm in die sillabus moet inneem.

Die oorhoofse ontwerpsekwens vir 'n taakgebaseerde sillabus is soos volg:

- a) 'n uitgebreide behoefte-analise,
- b) 'n diagnose van die taalaanleerders se behoeftes,
- c) die identifisering van die teikentake sodat die taalaanleerders voorbereid kan wees om dit uit te voer, asook die hantering van werklikewêreld-taaleise,
- d) die klassifisering van die teikentake in taaksoorte,
- e) die ontwikkeling of seleksie van pedagogiese take vir klaskamergebruik,
- f) die ordening van pedagogiese take om sodoende 'n taakgebaseerde sillabus te vorm,
- g) die implementering van die sillabus via gepaste pedagogiese prosedures en
- h) die assessering deur die uitvoering van die take of deur taakgebaseerde kriterium-verwysende toetse.

Willis en Willis (2007: 197) verskaf 'n opsomming van die prosedures wat betrokke is by sillabusontwerp [my vertaling en aanpassing – EA]:



**Figuur 2.2: Sillabusontwerpprocedures**

Volgens Ellis (2003: 229) sluit die beplanning van 'n taakgebaseerde sillabus vier prosedures in. Die beginpunt is om die doelwit(te) vir die kursus te bepaal in terme van die pedagogiese fokus (algemeen en spesifiek), die vaardigheidsfokus (luister, praat, lees, skryf en leerderopleiding) en die taalfokus (ongefokus en gefokus). Tweedens moet die ontwerper 'n breë keuse van taaktipes beplan en hulle tematies spesifiseer. Derdens moet die aard van die take gespesifiseer word deur opsies te kies oor inset, toestande, prosesse en uitkomstes. Hierdie raamwerk van Ellis (2003: 228) vir die ordening van take is in afdeling 2.2.5 bespreek. Laastens moet die take georden word.

Vervolgens word die behoefte-analise as eerste stap in die ontwerp van 'n taakgebaseerde sillabus bespreek. Behoeftes-analises is volgens García Mayo (2000: 39) 'n komplekse proses wat beide die behoeftes van die teikensituasie (taalgebruik) en die leerbehoefte (taalleer) in ag moet neem.

## 2.3.2 Behoeftanalise

### 2.3.2.1 Inleiding

'n Behoeftanalise (of ook 'n behoefte-identifisering genoem) is volgens Brown (2009: 269) en Robinson (2009: 302) die eerste stap in kurrikulumontwikkeling.

Die term *behoefte-assessering* word dikwels in die navorsingsliteratuur interveranderlik met *behoefte-analisering* gebruik. Sysoyev verkies volgens Kandil (2003) die term *studente-analise* omdat dit ook ander belangrike faktore in ag neem, soos motivering, leerstyle en veldkennis van die vreemde taal. Songhori (2008: 3) verwys na die verskillende terme vir behoefte-analises wat al in die literatuur gebruik is. In hierdie proefskrif word die term *behoefte-analise* gebruik aangesien dit oorkoepelend verwys na al die faktore wat gebruik word om die behoeftes van die studente te bepaal.

'n Behoeftanalise is na my mening die sistematiese bymekaarmaak en analise van al die subjektiewe en objektiewe, asook enige ander, inligting wat nodig is om 'n verdedigbare kurrikulum te beskryf. Songhori (2008: 2) voer argumente aan vir die belangrikheid van behoefte-analises in die ontwerp en uitvoer van taalkursusse. Volgens Lepetit en Cichocki (2002: 384) is taalbehoefte-analise 'n benadering tot kurrikulumontwikkeling, wat die inhoud van taalkursusse op die kommunikatiewe behoeftes, begeertes en belangstellings van die leerders baseer. Daarteenoor argumenteer Lambert (2010: 99) dat, afgesien van die behoeftes van die leerders, die agtergrond van die leerders én die onderwysers, asook die beperkinge en bronne van die program by behoefte-analises in ag geneem moet word.

Long en Crookes (1993; 2009) omskryf die proses by die ontwerp van 'n taakgebaseerde syllabus, wat 'n reeks stappe behels waarvan die eerste stap 'n analise van die taalaanleerders se behoeftes is deur die sogenaamde triangulasie van bronne. Volgens Long (2005: 28) is triangulasie 'n proses waarbinne die navorser verskillende bronne, metodes, ondersoeke of teorieë en kombinasies daarvan met mekaar vergelyk. Daar kan afgelei word dat Gilabert (2005: 182) vir Long (2005: 28) ondersteun wanneer hy van mening is dat die meervoudige gebruik van bronne en metodes die betroubaarheid en geldigheid van bevindings verbeter. Bevestiging vir die gebruik van triangulasie word gevind in Kikuchi (2005: 8), wat betoog dat dit belangrik is om verskillende navorsingsmetodes en navorsingsbronne in 'n behoefte-analise te gebruik. Kikuchi (2005: 15) is voorts van mening dat beide kwalitatiewe onderhoude en direkte waarnemings van leerders in toekomstige ondersoeke gebruik moet word.



Triangulasie is volgens Brown (2009: 283) nie werklik 'n spesifieke prosedure nie, maar eerder 'n navorsingstrategie wat al in etlike behoefte-analises toegepas is. Triangulasie van metodes, soos wat in dié navorsing gebruik is, sluit volgens Long (2005: 28) die gebruik van verskillende data-insamelingsprosedures in, soos joernale, nedeelnemende observasies, onderhoude, rolspel en simulaties, inhoudsanalises en genre-analises. Die gebruik van rolspel en simulaties, soos die dialoë as eksemplariese voorbeelde in hoofstuk 3 en hoofstuk 4 van hierdie proefskrif, is nie 'n ongewone gebruik in taakgebaseerde onderrig nie. Basturkmen (2010: 49-50) bespreek die gebruik van simulaties as een manier om voorbeelde van outentieke taalgebruik te skep terwyl Feak et al. (2009: viii-xi) die probleme om met outentieke taalvoorbeelde te werk, uitwys. Alhoewel die dialoë in hierdie proefskrif dus nie transkripsies van werklike dialoë is nie, kan die dialoë as semi-outentieke take beskou word omdat dit tipiese gespreksinhoud en -taalstrukture tussen studente en tussen studente en dosente verteenwoordig. Volgens Long (2005: 28) is die metodologie in 'n behoefte-analise nie afhanklik van wat in die werklike wêreld opgeneem is nie en hoef transkripsies nie uitsluitlik gebruik te word nie.

Nadat hierdie inleidende opmerkings oor behoefte-analises verskaf is, word oorwegings in die beplanning van 'n behoefte-analise in die volgende afdeling bespreek.

#### *2.3.2.2 Oorwegings by die beplanning van 'n behoefte-analise*

Xiao (2006: 75), wat ondersoek doen oor die leerbehoefte van Chinese studente wat Engels as vreemde taal op universiteit aanleer, tref 'n onderskeid tussen twee soorte behoeftes, naamlik teikenbehoefte en leerbehoefte. Teikenbehoefte omvat drie aspekte. Eerstens is dit die noodsaaklikhede wat die taalaanleerder moet ken ten einde effektief in die teikensituasie te kan funksioneer; tweedens is dit die tekorte, met ander woorde die gapings tussen die teiken- en die bestaande vaardigheidsvlakke van die taalaanleerder; en laastens is dit die taalaanleerder se behoeftes. Leerbehoefte is die oorkoepelende term vir al die faktore wat betrokke is by die leerproses, soos ingesteldheid, motivering, bewusmaking, persoonlikheid, sosiale agtergrond, leerstyle en -strategieë, ensovoorts. Leerbehoefte word deur Kandil (2003) omskryf as die manier waarop leerders van die beginpunt (tekorte) na die bestemming (noodsaaklikhede) beweeg. Daar word veral in hierdie proefskrif gefokus op die teikenbehoefte van die taalaanleerders op universiteitsvlak.

'n Verdere onderskeid word getref tussen beskrywende behoefte-analises en kritiese behoefte-analises. Beskrywende behoefte-analises gee volgens Kandil (2003) beskrywings van die teikensituasies om as basis vir kurrikulumontwerp en/of -ontwikkeling te dien. Die status quo word gehandhaaf en die leerders word binne die bestaande toestand onderrig om aan die eise van die teikensituasie te voldoen. Kritiese behoefte-analises poog om maniere



te vind om die huidige toestand en dus ook die teikensituasie te verander. Die doel van die behoefte-analises wat vir hierdie studie onderneem is, poog om kritiese behoefte-analises te wees.

Zhu en Flaitz (2005: 1) betoog dat behoefte-analitiese studies hoofsaaklik fokus op akademiese take, wat studente in die klaskamer moet bemeester, terwyl min studies die studente se behoeftes in die groter universiteitsopset ondersoek. In hul studie na die akademiese taalbehoefte van tweedetaalstudente in Engels aan 'n universiteit in die Verenigde State van Amerika, maak hulle gebruik van fokusgroepbesprekings met studente, die fakulteit en die administratiewe personeel, asook studente-opnames en klaskamer-observasies. Een van hulle bevindinge is dat al die groepe wat betrokke is by die studente, ingesluit moet word in 'n behoefte-analise. Reeds in 2003 bepleit Fatihi (2003: 39) dat daar groter vryheid aan studente gegee moet word om hul eie take, wat gebaseer is op hul behoeftes, te selekteer.

Vir hierdie proefskrif word in die eerste plek tussen die breë domeine waarbinne taalaanleerders moet kan funksioneer en tweedens taalaanleerders se behoeftes onderskei. Die Europese Referensiekader (2001) gee vier breë domeine waarbinne gefunksioneer moet word, naamlik die persoonlike, die openbare, die werks- en laastens die opvoedkundige domeine. In die navorsingsliteratuur oor taalaanleerders se behoeftes word die basiese onderskeid tussen objektiewe en subjektiewe behoeftes getref. Hierdie subjektiewe en objektiewe behoeftes van 'n leerder stem egter nie altyd ooreen nie. Die taalbehoefte van die taalaanleerders word volgens Van Avermaet en Gysen (2006: 20) bepaal deur die subjektiewe behoeftes, soos geformuleer deur die taalaanleerders self, én die objektiewe behoeftes, soos bepaal deur ander mense as die leerder self, deur 'n analise van die leerder se persoonlike eienskappe, sy taalgedrag en sy taalvaardigheidsvlak. Fatihi (2003: 51) is weer van mening dat die objektiewe behoeftes daarop gemik is om feitelike data met die oog op die breë doelwitte ten opsigte van taalinhoud bymekaar te maak terwyl die subjektiewe behoeftes daarop gemik is om inligting oor die leerders, wat hulle kan help in die leerproses, te versamel. Sillabusse moet na my mening die objektiewe en subjektiewe behoeftes van die taalaanleerders balanseer, binne die breë domeine waarbinne hulle moet funksioneer.

Naas onderhoude met taalaanleerders kan vraelyste gebruik word om bogenoemde behoeftes te bepaal. Onderhoude is een van die regstreekse maniere om te bepaal wat taalaanleerders met die taal wil doen. Ongestruktureerde of oopeinde-onderhoude is volgens Long (2005: 36) tydrowend, maar dit laat diepte-analisering van die kernaspekte toe. Ná bogenoemde onderhoude kan semigestruktureerde of gestruktureerde onderhoude gebruik word om meer presies te bepaal wat die behoeftes van taalaanleerders is. Hierna

kan twee soorte vraelyste gebruik word, naamlik 'n oopeindevraelys, waarin behoeftes vrylik gelys word, en tweedens geslote vrae, waar spesifieke taalgebruiksituasies geskets word. Sodoende kan verskillende behoefte-domeine geïdentifiseer word, soos byvoorbeeld akademiese taalvaardigheid, professionele taalvaardigheid, gemeenskapstaalvaardigheid, informele sosiale kontaktsituasies en formele sosiale kontaktsituasies.

Hierdie behoefte-domeine kan nog verder verfyn word in tipiese taalgebruiksituasies deur met sleutelspelers en rolspelers binne elke domein te gesels. Taalgebruiksituasies word deur Van Avermaet en Gysen (2006: 25) gedefinieer as “situations that typically require the smooth and comfortable use of language for all parties involved”. Long (2005: 27) voer argumente aan vir die rol van domeindeskundiges, saam met taalvaardigheidsdeskundiges, in behoefte-analises. Hy voel dat domeindeskundiges en rolspelers by behoefte-analises betrek moet word en dat daar nie net op leerders, taalonderwysers en materiaalontwerpers gesteun moet word nie. Volgens Duran en Ramaut (2006: 49) is een van die uitkomstes van die behoefte-analises om lyste taalleerdoelwitte te formuleer. Hierdie lyste verskaf weer aan opvoeders 'n beskrywing van take wat die taalaanleerder aan die einde van die taalkursus moet kan uitvoer. Take kan gevolglik in die taalgebruiksituasies gebruik word as beskrywingseenhede aangesien daar gespesifiseer moet word wat die taalgebruiker met die taal moet doen ten einde in die domein te kan funksioneer. Take is volgens Samuda en Bygate (2008: 53-54) 'n invloedryke organisatoriese faktor in die ontwerp en verskaffing van inhoudsgebaseerde onderrig.<sup>15</sup> Die ontwerpers van kursusse vir taal vir spesifieke of akademiese doeleindes (sien afdeling 2.3.4 vir die bespreking van taal vir spesifieke doeleindes) en vir inhoudsgebaseerde sillabusse (soos byvoorbeeld die “Australian Migrant Education Program” en die “Flanders Centre for Migration and Learning”) gebruik behoefte-analises om te bepaal wat taalaanleerders se behoeftes in die werklike wêreld is (Samuda & Bygate, 2008: 54).

Taalgebruiksituasies sluit gewoonlik meer as een taaltaak in. Van Avermaet en Gysen (2006: 28) gee die volgende voorbeeld van 'n spesifieke taalgebruiksituasies in die informele/toerismedomein [my vertaling – EA]:

---

<sup>15</sup> “Content-based instruction” of “CBI”.

**Tabel 2.14: Voorbeeld: Taalgebruikssituasies**

Taalgebruikssituasies	Taaltaak
Maak telefoniese hotelbespreking	<ul style="list-style-type: none"> <li>Begryp en stel vrae oor akkommodasie</li> <li>Beantwoord vrae oor parkeerfasiliteite</li> <li>Druk persoonlike versoeke en wense uit</li> <li>Begryp eenvoudige instruksies oor betaling</li> </ul>
Begryp en stel vrae oor roetebeskrywing	<ul style="list-style-type: none"> <li>Begryp en stel vrae oor reis na bestemming</li> <li>Beantwoord vrae wat volg op roetebeskrywing</li> <li>Begryp eenvoudige instruksies van persoon wat roete beskryf</li> </ul>

Om take as eenhede van beskrywing in 'n sillabus te gebruik, moet parameters gekies word wat die sillabusontwerper sal help om die teikentake akkuraat te beskryf. Daar kan afgelei word dat Van Avermaet en Gysen (2006: 30-31) voorstaanders van die onder-bo-benadering vir die kies van parameters is aangesien hulle met 'n uitgebreide lys van relevante konkrete taaltake binne 'n teikendomein en teikentaalgebruikssituasies begin. In hierdie benadering word parameters geïdentifiseer, wat getoets word om stabiele taaluitvoering binne die gegewe domein te gee. Gevolglik word tipe-take bepaal, wat die resultaat is van die saamklustering van verskeie taaltake in dieselfde domein, wat 'n aantal linguistiese en nielinguistiese eienskappe deel en wat binne bepaalde parameters geplaas word. Van Avermaet en Gysen (2006: 30-31) verkies die term *tipe-take* bo Long se *taaktipes*,<sup>16</sup> omdat dit 'n dinamiese konsep is wat nie begin by 'n vaste taksonomie nie. Dit is voorts prototipiese take vir 'n spesifieke domein aangesien dit take, wat ooreenkomste toon, saamkluster. Van Avermaet en Gysen (2006: 32) gee die onderstaande parameters vir die beskrywings van tipe-take:

- Vaardighede betrokke: Moet die taalleerder praat, luister, lees of skryf in die taalgebruikssituasie?
- Teksgenre: Watter tipe boodskap moet oorgedra en verstaan word?
- Inligtingsprosesseringsvlak: Op watter vlak moet die linguistiese inligting kognitief geprosesseer word?
- Gespreksgenoot: Wie is die taalleerder se gespreksgenoot?
- Onderwerp: Wat is die onderwerp van die gesprek?
- Kontekstuele ondersteuning: Tot watter mate is die boodskap ingebed in 'n ondersteunende konteks?

Daarteenoor omskryf Duran en Ramaut (2006: 49-50) hul behoefte-analise in terme van drie relevante taalleerdoelwitte, naamlik die domein waarbinne die leerders moet funksioneer, die

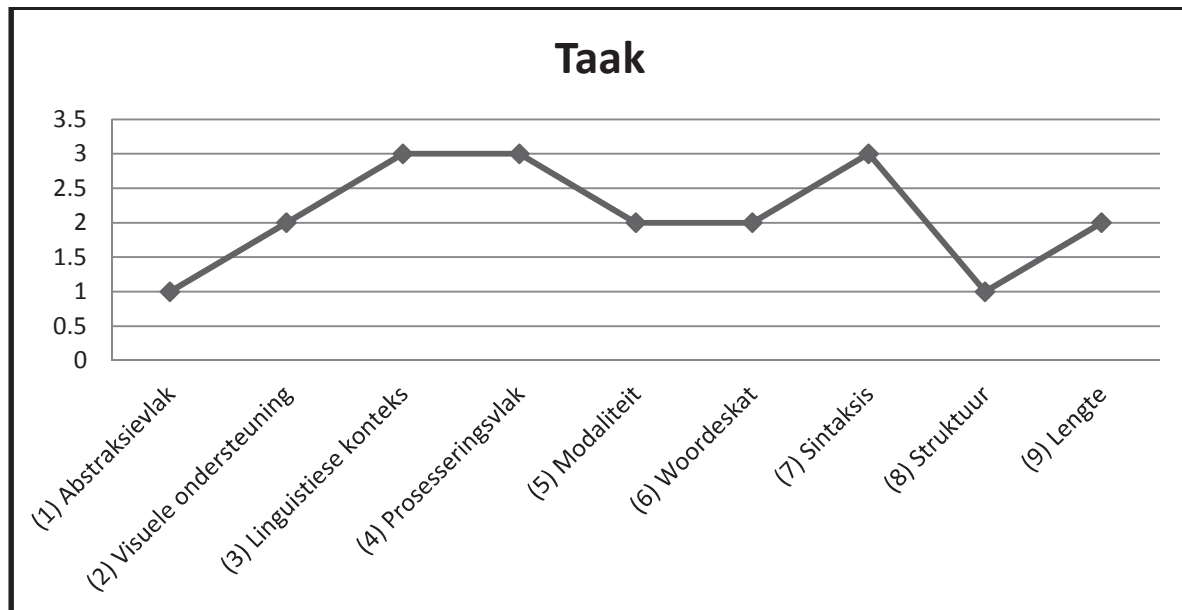
<sup>16</sup> "type tasks" teenoor "task types".

taalgebruiksituasies wat tipies van hierdie domein is en die take wat die leerders binne elke situasie moet kan verrig. Die vraagstuk waarmee hulle te doen gekry het, was om die take só te orden en te balanseer dat die nuwelingtaalaanleerders op die mees bekwame wyse kan vorder in die aanleer van die vreemde taal. Daarvoor kies Duran en Ramaut (2006: 51) 'n stel van belangrike parameters om taakkompleksiteit te beskryf, naamlik:

- a) Parameters wat te doen het met die wêreld (die onderwerp) wat in die taak verteenwoordig word;
- b) parameters wat aansluit by die prosesseringsreise wat benodig word om die taak uit te voer, met ander woorde wat die leerders met die inligting in die taak moet doen; en
- c) parameters wat te doen het met die kenmerke van die linguistiese insette, dus oor die manier waarop die inligting aan die leerders voorgestel word.

Elkeen van dié kategorieë word op 'n driepuntskaal van eenvoudig (1) na kompleks (3) gestel, waar die terme relatief gesien word met kompleks as die uiteindelijke vaardigheidsvlak wat die gebruiker aan die einde van die kursus moet kan bereik. Nadat daar aan elke parameter 'n waarde toegedig word, kan dit skematies voorgestel word. In 'n dokument getitel "Hoe kan ek die kompleksiteit van een (toets)taak nagaan?" (CNaVT, 2005: 4) en in Gysen en Ramaut (2003) se artikel word die kompleksiteitskaal van Duran en Ramaut verder bespreek en skematies uiteengesit.

Met die oog op die navorsing wat vir hierdie proefskrif onderneem is, het ek besluit om 'n grafiek van elke taak se kompleksiteitskaal op te stel. Hierdie kompleksiteitsgrafiek is nie dieselfde een as wat in die Certificaat Nederlands als Vreemde Taal (CNaVT, 2005) se "Toetstip 9 September 2005", asook in Gysen en Ramaut (2003) se artikel voorgestel en gebruik word nie. Dit is deur my aangepas en verander deurdat die verskillende parameters van Duran en Ramaut (2006:51) op die X-as geplaas is en die driepuntwaardes, naamlik 1 vir eenvoudig, 2 vir tussenin en 3 vir kompleks, op die Y-as. Elke parameter se waarde, soos deur my toegeken, is met mekaar verbind om sodoende die kompleksiteit van elke taak sigbaar voor te stel, soos onderstaande illustrasie toon:



**Figuur 2.3: Voorbeeld van kompleksiteitsgrafiek**

Die kompleksiteitskaal van Duran en Ramaut (2006: 52-53), asook die grafiese voorstelling daarvan in grafiekformaat, word in die volgende twee hoofstukke van dié proefskrif gebruik om die kompleksiteit van elke dialoog aan te dui. Die doel daarvan is om in samewerking met die ander teoretiese benaderings 'n bydrae te lewer tot die gradering en ordening van take.

Die kompleksiteitskaal van Duran en Ramaut (2006: 52-53) vir die ordening van reseptief-gebaseerde luister- en leestake kan soos volg voorgestel word [my vertaling - EA]:

**Tabel 2.15: Kompleksiteitskaal**

Parameters	Eenvoudig (1)		Kompleks (3)
	→	→	→
<b>(a) Wêreld</b>			
<b>1. Abstraksievlak</b> Is daar 'n konkrete of abstrakte benadering tot die onderwerp?	konkrete beskrywing (hier en nou)	ander tyd/plek (daar en dan)	abstrakte perspektief
<b>2. Graad van visuele ondersteuning</b> Tot watter mate word visuele ondersteuning verskaf? Hoe dra dit by tot taakuitvoering?	baie visuele ondersteuning	beperkte visuele ondersteuning	geen visuele ondersteuning
<b>3. Linguistiese konteks</b> Tot watter mate is linguistiese konteks beskikbaar? Hoe dra dit by tot taakuitvoering?	hoë oorbodigheidsvlak, lae inligtingsdigtheidsvlak	beperkte oorbodigheidsvlak	lae oorbodigheidsvlak, hoë inligtingsdigtheidsvlak

**(b) Taak**

<b>4. Prosseseringsvlak</b> Wat behoort studente met die inligting te doen? Op watter vlak moet die inligting geprosesseer word?	beskrywend (verstaan van inligting soos aangebied)	herstrukturerend (herorganiseer inligting)	evaluerend (vergelyk verskillende inligtingsbronne)
<b>5. Modaliteit</b> Hoe behoort studente antwoorde te gee of uitkomst te produseer?	nieverbaal (reseptief)	beperk verbaal (reproduksievlak)	verbaal (praat/skryf)

**(c)Teks**

<b>6. Woordeskat</b> Is die woordeskat bekend of nie?	bekend	minder bekend	selde
<b>7. Sintaksis</b> Is sinne eenvoudig of nie?	kort, eenvoudig	redelik lank met jukstaposisie	lank, kompleks
<b>8. Struktuur</b> Is die teks duidelik, eksplisiet gestruktureer?	eksplisiet, duidelik	deels eksplisiet	implisiet
<b>9. Lengte</b> Is die teks lank of kort?	kort	redelik lank	lank

Subparameters 1-3 vorm saam deel van die hoofparameter Wêreld. Die eerste subparameter beskryf die perspektief waaruit die onderwerp in die teks voorgestel word. Dit onderskei, deur middel van 'n stygende kompleksiteitslyn, tekste wat plaasvind in die hier en nou ("Wat eet my kat?"), in 'n daar en dan ("Waarvoor is katte in antieke Egipte gebruik?") en abstrak ("Wat is die simboliek van swart katte?"). Tekste in die hier en nou is eenvoudiger omdat dit meer geleentheid bied vir 'n identifikasie met die teksinhoud ten opsigte van konkrete gebeurtenisse en ondervindings. Hierdie subparameter skakel met Robinson se [+ hier en nou] en [+ daar en dan] wat in afdeling 2.4.2.2 verder bespreek word. Die tweede subparameter beskryf die visuele ondersteuning wat verskaf word aangesien dit kan bydra tot die konseptuele voorstelling van die wêreld in die teks. Dit gaan nie soseer om die teenwoordigheid van visuele ondersteuning nie, maar die mate waartoe dit die leerder kan help om die wêreld te konseptualiseer en die taak te kan uitvoer. Dit sluit ook visuele ondersteuning buite die taak in, soos byvoorbeeld die gebruik van voorwerpe, die teenwoordigheid van plakkaat in die klas, die internet en DVD's. Op die eenvoudige vlak sal studente inligting kan opsoek en daar sal baie visuele hulpmiddels in die klas wees, maar op die komplekse vlak sal die studente geen inligting kan opsoek nie en sal daar geen visuele hulpmiddels wees nie. Die derde subparameter het te doen met die graad van verbale oortolligheid in die teks. Tekste kan 'n hoë inligtingsdigtheid bevat wat die leerder noop om meer inligting uit relatief weinig teks te kry – die inhoud word slegs een keer op een manier verwoord. Dit maak die teks kompleks. Aan die ander kant kan tekste dieselfde inligting op

verskillende linguistiese maniere verwoord, soos die gebruik van parafrases, voorbeelde of sinonieme, wat die teks minder kompleks maak. Dié parameter het te doen met die verhouding tussen die digtheid van die inligting en die linguistiese wyse wat nodig is om die inligting oor te dra.

Subparameters 4 en 5 vorm saam die hoofkategorie van Take: kognitiewe en kommunikatiewe prosesseringseise. Die eerste subparameter het te doen met die kognitiewe vlak waarop die inligting in die teks geprosesseer moet word. Drie vlakke van inligtingsprosessering word onderskei. Die beskrywende vlak is die eerste vlak waarop die leerders die inligting in dieselfde struktuur as waarop dit aangebied word, moet prosesseer, die tweede vlak is die vlak waarop die leerder die inligting moet herstruktureer en die evaluerende vlak is die vlak waarop die leerder oor die inset moet reflekteer deur die inligting te vergelyk met inligting in ander tekste of bronne. Hierdie subparameter skakel nou met Van Avermaet en Gysen (2006: 32) se inligtingsprosesseringsvlakke wat net hierna bespreek word. Die tweede subparameter, modaliteit, beskryf die manier waarop die leerders hulle antwoorde of oplossings moet produseer. Hier is 'n fokus op die relatiewe teenwoordigheid van taal. Take wat meer verbale uitsette benodig, is moeiliker vir nuwe taalleerders as take waar hulle slegs die regte antwoord moet onderstreep. Oor die algemeen word meer produktiewe vaardighede (skryf en praat) as meer veeleisend beskou as reseptiewe vaardighede (lees en luister). Saam hiermee is die moontlikheid tot interaksie en terugvoering: Is daar die moontlikheid om met medestudente of die dosent te praat of word dit beperk tot geen interaksie en terugvoering nie?

Subparameters 6-9 vorm saam die hoofparameter Teks, wat die linguistiese eienskappe van die taak beskryf. Robinson (2001a) stem nie saam dat linguistiese parameters in taakkompleksiteitskale ingesluit moet word nie. Linguistiese kompleksiteit skakel nou met die kompleksiteit van die Wêreld-parameter. 'n Teks wat byvoorbeeld te doen het met die brein op 'n abstrakte vlak kan linguisties meer kompleks wees as gevolg van die jargon wat gebruik word. Die eerste subparameter hier is woordeskat en dit beskryf die mate waartoe die woordeskat skakel met lyste van gereelde, basiese woordeskat. Kom daar in die teks bekende, letterlike en konkrete woordeskat voor of bevat die teks minder bekende woorde en figuurlike en abstrakte woordeskat? Sintaksis is gebaseer op die lengte van die sinne. Is die sinne meestal kort en eenvoudig of is dit lank en saamgesteld? Struktuur beskryf tot watter mate die teks eksplisiete en duidelike merkers het rakende die manier waarop die teks gestruktureer is. Die komplekse teks se struktuur is onduidelik en ingewikkeld. Lengte is 'n meting van die relatiewe lengte van die teks, van kort (so ½ bladsy) tot redelik lank (½-1 bladsy) tot lank (> 1 bladsy).



Nadat die driepuntkompleksiteitskaal van Duran en Ramaut (2006) in hierdie proefskrif gebruik en toegepas is, kan die afleiding gemaak word dat dit ietwat te elementêr is; verdere verfyning daarvan en navorsing daaroor is nodig.

Die volgende fase in die behoefte-analise is om take wat as soortgelyk/eenders gesien word, saam te groepeer in tipe-take. Om by hierdie tipe-take uit te kom, word op die inligting-prosesseringsvlakke gefokus, net soos in Duran en Ramaut (2006: 51) voorgestel word. Die parameters van Van Avermaet en Gysen (2006: 32) word vervolgens gebruik om tipe-take te formuleer. Hierdie parameters verwys na die kognitiewe vlak waarop die inligting in 'n teks geprosesseer moet word, met ander woorde die kognitiewe handeling wat die taalgebruiker moet uitvoer om die taal te kan gebruik. Van Avermaet en Gysen (2006: 35) onderskei vier vlakke wat hiërargies gelys word op 'n kontinuum van toenemende kompleksiteit:

- a) Op reproduksievlak behoort die taalaanleerder slegs inligting te reproduseer sonder om dit vir begrip te prosesseer (byvoorbeeld die hardoplees van tekste).
- b) Op beskrywende vlak behoort die taalaanleerder inligting te kan prosesseer in dieselfde struktuur as wat dit aangebied is (byvoorbeeld om 'n vorm in te vul met persoonlike inligting).
- c) Op herstrukturingsvlak behoort die taalaanleerder die inligting te kan herrangskik en te kan herstruktureer (byvoorbeeld om vir 'n werksonderhoud te gaan).
- d) Op evaluerende vlak behoort die taalaanleerder oor die taal te kan reflekteer deur die betrokke inligting met inligting in ander tekste of bronne te vergelyk (byvoorbeeld om inligting in twee artikels te vergelyk ten einde 'n eie artikel te skryf).

Die studente moet op 'n kontinuum van minder kompleks (reproduksie) na meer kompleks (evaluerend) ten opsigte van inligtingsprosesseringsvorder, wat bevorderlik vir taalontwikkeling is. Dit veroorsaak dat take as bereikbaar ontwerp kan word.

Van Avermaet en Gysen (2006: 37) formuleer die tipe-take soos volg met eksplisiete verwysing na die parameters [my vertaling - EA]:

**Op 'n beskrywende vlak** behoort die taalgebruiker die hoofgedagtes in tekste soos berigte, dokumente, sportverslaggewing en tekste oor vermaak te kan verstaan. Hy behoort die gedagtegang van inligting, vrae, beskrywings van ervarings en gevoelens wat in bogenoemde tekste voorkom, asook in tekste soos persoonlike briewe of e-posse en weerberigte, te kan verwoord.

**Op 'n herstrukturingsvlak** behoort die taalgebruiker relevante inligting en instruksies in tekste soos formules, openbare kennisgewings, veiligheidsvoorskrifte, advertensies en reklamemateriaal in detail te kan verstaan en te kan selekteer.

**Op 'n evaluerende vlak** behoort die taalgebruiker die inligting, argumente en gevolgtrekkings in verskillende tekste soos advertensies en reklamemateriaal te kan vergelyk.

**Figuur 2.4: Tipe-take vir die sosiale taalvaardigheidsdomein**



Bogenoemde formulering skakel nou met hoofparameter 2 van Duran en Ramaut (2006: 55), wat die kategorie Take: kognitiewe en kommunikatiewe prosesseringseise vorm, soos in die voorafgaande paragrawe bespreek.

Ten slotte kan die volgende omskrywing, wat hier puntsgewys ter wille van oorsigtelikheid verskaf word, aan die hand van Van Avermaet en Gysen (2006: 44) gegee word vir 'n behoefte-analitiese benadering vir die aanleer van 'n tweede taal binne 'n taakgebaseerde perspektief:

- a) Die taalbehoefte identifiseer die werklikewêreld-take wat die taalaanleerders in hulle tweede taal moet kan uitvoer en bepaal die spesifieke domeine en situasies van taalgebruik.
- b) Ten einde take uit die geselekteerde taalgebruikssituasie af te lei, word verskillende metodologieë en toetse gebruik, byvoorbeeld onderhoude, vraelyste, insette van domeindeskundiges en ander rolspelers, asook taalplasings- en ander toetse.
- c) Hierdie teikentake word in tipestake of subordinate kategorieë geklassifiseer, soos byvoorbeeld "Die maak of kansellering van 'n bespreking".
- d) Die teikentake word daarna gebruik om die basiese eenhede vir taalhanteringseise of taaldoelwitte te beskryf, met ander woorde hulle word pedagogiese take wat aangepas word volgens die taalaanleerders se ouderdom en vaardigheidsvlakke, wat die grondslag vorm vir kurrikulumontwerp, taalonderrig en taalassessering.

Om die teoretiese uiteensetting te verduidelik, word in die volgende afdeling verduidelik hoe te werk gegaan is om 'n behoefte-analise met die oog op 'n Afrikaanse taakgebaseerde kursus op universiteitsvlak te bepaal.

#### *2.3.2.3 Ontleding van 'n behoefte-analise vir 'n Afrikaanse taakgebaseerde sillabus vir kommunikasie op 'n universiteitskampus*

In hierdie proefskrif word op die genre van Afrikaans binne 'n universiteitskonteks gefokus, met ander woorde kommunikasie op kampus. Dit is 'n voorbeeld van retoriese klassifikasie soos in afdeling 2.2.4 bespreek. Die afleiding kan aan die hand van Berthout et al. (2001) gemaak word dat die Taalbeleid vir Hoër Onderwys (2002), wat veeltaligheid en taaldiversiteit in tersiêre onderrig onderskryf en voorstaan, in ooreenstemming is met internasionale tendense in veral Europa oor die bevordering van meertaligheid. Die Taalbeleid vir Hoër Onderwys (2002) bevorder die gebruik van Afrikaans as 'n medium van akademiese onderrig en kommunikasie. Dit beklemtoon die siening dat toegang vir nie-Afrikaanssprekende sprekers by Afrikaanse instellings geakkommodeer moet word, met die vooruitsig dat hulle vaardighede verwerf in Afrikaans vir akademiese doelwitte.

In Suid-Afrika geld die situasie dat studente met 'n ander eerste taal as Afrikaans aan universiteite waar Afrikaans as kommunikasie- en onderrigtaal op kampus gebruik word, studeer. Dit is wenslik dat dié studente Afrikaanse taalvaardighede moet bemeester. Een rede daarvoor is dat die studente lesings bywoon waar Afrikaans as doseertaal gebruik word. 'n Ander rede is dat die tweedetaalsprekers met eerstetaalsprekers, hetsy mede-studente of dosente, op kampus moet/wil kan kommunikeer. Die tweedetaalsprekers het dus spesifieke taalbehoefte. Drie navorsingsvrae, aangepas uit Van Avermaet en Gysen (2006: 23-24), kan vir dié scenario gestel word. In watter spesifieke situasies op kampus moet die tweedetaalsprekers Afrikaans kan gebruik? Hoe oorheersend is elk van bogenoemde situasies vir die bepaling van taalgebruikssituasies? Wat behoort die tweedetaalspreker met die taal te kan doen om genoegsaam in dié situasies te kan funksioneer?

Die beginpunt vir die ontwerp van 'n Afrikaanse taakgebaseerde kursus met die oog op kampuskommunikasie was 'n behoefte-analise deur middel van vraelyste en onderhoude met studente in die Afrikaanse Taalverwerwingsklasse in die Fakulteit Lettere en Sosiale Wetenskappe aan die Universiteit Stellenbosch. Die vraelyste het op vyf hoofareas gefokus, naamlik die student se agtergrond, die student se rede(s) waarom hy/sy Afrikaanse Taalverwerwing wil volg, die belangrikheid van spesifieke taalvaardighede in die persoonlike, akademiese en professionele domeine, 'n analise van die student se taalvermoëns volgens die Europese Referensiekader (2001) se selfanalitiese tabel en laastens 'n aanduiding van hoeveel aandag spesifieke taalvaardighede in die klas moet geniet. Die vraelyste is opgevolg deur semigestruktureerde onderhoude met studente. Domeindeskundiges se aanbevelings is ook in ag geneem, asook my eie diepte-ervaring van die uitdagings wat doeltreffende tweedetaalonderrig moet meebring om taalverwerwing en -ontwikkeling optimaal in die hand te werk. Die studente het verder twee departementele toetse, 'n lees- en 'n luistertoets, geskryf om hulle taalvaardigheidsvlak te bepaal. Die taalplasingstoetse van die universiteit is ook gebruik by die bepaling van die studente se taalvaardigheid. Met ander woorde, Long (2005) se aanbeveling van triangulasie is gevolg. Die doel hiervan was onder meer om 'n vollediger beeld van die studente se behoeftes te verkry en om hulle te klassifiseer op Beginnervlak of Hoër Beginner-/Intermediêre vlak van Afrikaans; asook om te bepaal wat hul spesifieke behoeftes is vir die aanleer van Afrikaans met die oog daarop om dit in die huidige sillabus in te werk, met as uiteindelige doelwit 'n taakgebaseerde sillabus.

Vervolgens 'n illustratiewe voorbeeld: Student X is 'n nultaalspreker van Afrikaans wat in haar skoolloopbaan nie Afrikaans gevolg het nie. Sy kom van Zambië af en studeer BDram. Sy kom dus by die universiteit aan met geen kennis van Afrikaans nie. Sy studeer aan 'n fakulteit waar meer as 50% van die studente Afrikaanssprekend is en waar die onderrig ten

minste 50% in Afrikaans sal wees. Sy skryf die universiteit se Afrikaanse taaltoegangstoets en verwerf 0%. Sy skryf departementele lees- en luistertoetse om haar taalvaardigheid te bepaal waarvoor sy onderskeidelik 7% en 4% kry. Sy klassifiseer haar algemene Afrikaanse vaardighede as “nonexistant”. Student X kon haarself volgens die Europese Referensiekader (2001) nie klassifiseer as selfs op die vlak van A1, wat die laagste vlak is op die selfanalitiese tabel nie, omdat sy gevoel het sy is nog nie eens op daardie vlak nie. Sy neem Afrikaanse Taalverwerwing omdat sy volgens die vraelys “want to be able to understand the language and may be able to converse in it”. In ’n onderhoud sê sy dat sy Afrikaanse Taalverwerwing neem met die oog daarop “to speak it. I want to speak it and be able to reply in Afrikaans”. Sy sê ook dat sy “vocabulary” wil leer sodat sy “conversations in Afrikaans can conduct”. Student X verklaar: “I am trying to engage in social interactions using Afrikaans but the severe shortcomings in vocabulary is hindering real progress”. Verder beklemtoon sy dat sy graag “want to understand the lectures”. Al bogenoemde aanduidings plaas haar op Cummins (2008: 71) se vlak van BIKV (basiese interpersoonlike kommunikatiewe vaardighede).<sup>17</sup> Haar uiteindelijke doelwit, volgens haar, is om “academic Afrikaans” te kan verstaan, praat en skryf, dus Cummins (2008: 71) se KATV (kognitiewe akademiese taalvaardighede).<sup>18</sup> Student X wil net “lectures and social conversations understand”. Deur middel van triangulasie word sy in die eerste plek as ’n Beginnervlakstudent geklassifiseer en in die tweede plek word haar antwoorde in die vraelys en onderhoud gebruik as inhoud vir die Afrikaanse Taalverwerwingskursus.

Die behoefte-analises toon dat studente wie se eerste taal nie Afrikaans is nie, soos student X hierbo as illustratiewe voorbeeld, ’n behoefte het aan die aanleer van kommunikasievaardighede in Afrikaans om sodoende aan ’n universiteit waar Afrikaans as kommunikasie- en onderrigtaal gebruik word, te kan studeer. Die kommunikatiewe behoefte-analise stem ooreen met een van die breë domeine wat deur die Europese Referensiekader (2001) geïdentifiseer is, naamlik die opvoedkundige domein waarbinne die studente moet funksioneer. Twee verdere terreine van taalgebruik is vir die doelwit van sillabusontwerp deur opvolganalises geïdentifiseer, naamlik sosiaal en akademies. Studente wil eerstens vir sosiale doeleindes op kampus kommunikeer en tweedens transaksioneel oor generiese akademiese aspekte. Met ander woorde: generiese student-student-kommunikasie (generiese sosiaalinteraktiewe taalgebruik) en generiese student-dosent-kommunikasie (generiese akademiese taalvaardighede) moet binne ’n Afrikaanse spesifiekedoeleindekursus behandel word.

---

<sup>17</sup> “BICS” – “basic interpersonal communicative skills”.

<sup>18</sup> “CALP” – “cognitive academic language proficiency”.

Die doel van die kursus is nie die ontwerp van 'n sillabus vir die ontwikkeling van dissipline-spesifieke vaardighede nie. Die oogmerk van die kursus is om aan studente 'n basis te verskaf om hulle Afrikaanse vaardighede so te verbeter sodat hulle sosiale en akademiese kommunikasie kan volg – soos wat die studente dit in die behoefte-analises verwoord. Die uiteindelijke doel is om die studente voor te berei vir akademiese geletterdheid. Dit vorm die noodsaaklike grondslag vir die ontwikkeling van studente se reseptiewe vaardighede vir die dissiplinespesifieke taalgebruik in Afrikaans wat binne die lesinglokale van die verskillende vak- of graaddisiplines gebruik word. Die kursus handel oor die Afrikaanse taalinhoude wat generies gebruik word vir interaksie in 'n wyer sosiaalinteraktiewe konteks, asook die generiese akademiese taal wat tipies voorkom in kommunikasie oor en binne kampus-aktiwiteite. Dit gaan met ander woorde oor die generiese kampuskommunikasie en nie dissiplinespesifieke kommunikasie nie. Dit beteken studente moet byvoorbeeld sosiaal-georiënteerde en akademiesgeoriënteerde taalgebruiksituasies soos instruksies, groetvorme en algemene praktiese versoeke kan gebruik en verstaan, soos “U moet u opdrag môre inlewer.” of “Goeie môre, Professor, kan ek u na klas spreek asseblief?” of “Die materiaal is op reserwe geplaas by die biblioteek.” of “Verskoon my, ek soek na hierdie gebou. Kan jy vir my verduidelik hoe om daar uit te kom?” Baie van die taalvaardighede wat die studente binne die universiteitskonteks moet aanleer, sal ook prakties buite die universiteitskonteks gebruik kan word. Die kursus het ten doel om die studente aan beide primêre en sekondêre diskoerse soos deur Cummins (2008) nagevors is, bloot te stel deur die aanleer van generiese sosiaalinteraktiewe en akademiesgeoriënteerde taal, maar ook sekondêr deur gespesialiseerde akademiese woordeskat en taalgebruiksituasies.

Die behoefte-analise omvat voorts die identifisering van sentrale gesprekstemas en -onderwerpe wat nievaktegnyse inhoude insluit. Dié identifisering word deur onder andere Robinson (2009a: 295) ondersteun, wat beweer dat taalonderrig so na as moontlik aan werklike taalgebruik moet wees. Die behoefte-analises lei tot die konstruksie van die dialooginhoud in hoofstuk 3 en 4, wat telkens uit die oogpunt van die tweedetaalstudente geskryf is, wat verteenwoordigend is van die omvang van outentieke kommunikasietemas en -onderwerpe. Uit die dialoë is verskillende pedagogiese take, waarvan enkeles in hoofstuk 5 bespreek sal word, afgelei, soos hoe om 'n roete op kampus of in die dorp te verduidelik of wat formele kommunikasie behels.

Ten slotte: Nadat die breë omvang van generiese kommunikasie in die opvoedkundige domein van die universiteitskonteks deur middel van behoefte-analises geïdentifiseer is, is die teikendomeine (sosiaal en akademies) en die teikentake van elke domein (die sosiaalinteraktiewe en die akademiese belange) beskryf. Die teikentake verteenwoordig die

werklikewêreld-take wat studente binne spesifieke situasies moet kan gebruik. Verder is die taalgebruiksituasies (byvoorbeeld hoe om 'n bespreking by 'n restaurant te maak of hoe om uitstel te vra vir 'n toets) vir die spesifiekedoeleindekursus afgelei. Die volgende stap ná die behoefte-analise is die ontwerp van take wat dan volgens Robinson se kennisiehipotese in 'n taaksillabus georden sal word.

Voordat Robinson se kennisiehipotese bespreek word, word vraagstukke rakende sillabus-ontwerp bespreek.

### **2.3.3 Sillabusontwerp**

#### **2.3.3.1 Inleiding**

Sillabus is 'n breë en komplekse begrip en word somtyds as sinoniem vir kurrikulum gebruik. Nunan (2010: 216) definieer 'n sillabus as die subkomponent van 'n kurrikulum, wat die taalinhoude spesifiseer en orden; daarteenoor word 'n kurrikulum gedefinieer as 'n breë konsep van alle elemente en prosesse wat te doen het met die beplanning, implementering en evaluering van leer (Nunan, 2010: 213).

Sillabus het te doen met die seleksie en ordening van inhoud, met ander woorde met die *wat* van leer. Dié omskrywing word in hierdie proefskrif aanvaar en toegepas. Sillabusontwerp kontrasteer met metodologie wat die *hoe* van leer aanspreek. Sillabusontwerp en sillabusontwikkeling is 'n voortdurende proses wat nie eindig wanneer die raamwerk en leer- en onderrigmateriale voltooi en in die opvoedkundige sisteem ingevoer is nie. 'n Besluit oor die eenhede van klaskameraktiwiteite en die ordening waarin hulle uitgevoer moet word, vorm die basis van sillabusontwerp. Hierdie eenhede kan volgens Robinson (1998: 2) gebaseer word op 'n analise van taal wat geleer moet word in terme van die grammatikale strukture (soos deur Ellis voorgestel) of die leksikale items en die rangskikking daarvan (soos deur Willis voorgestel). Die eenhede kan ook gebaseer word op 'n analise van die komponente van vaardigheidsgebruik in die tweede taal, soos die leer van mikrovaardighede of kommunikatiewe vaardighede. Eenhede kan ook holistiese performatiewe of uitvoerende of gedragsaksies wees, soos die bediening van maaltye op vliegtuie of die vind van 'n tydskrifartikel in die biblioteek deur gebruik te maak van tegnologie.

Saam met die keuses oor die eenhede wat in die sillabus gebruik moet word, is daar volgens Robinson (1998: 1) die keuses oor die volgorde waarin dit aangebied moet word. 'n Sillabus kan eerstens bestaan uit voornemende en vaste besluite oor wat geleer moet word en in watter volgorde. In hierdie geval sal die sillabus aldus Robinson (1998: 2) 'n definisie van die inhoud van klaskameraktiwiteite wees. 'n Ordeningsbesluit oor take kan tweedens

gedurende klaskameraktiwiteite plaasvind, met die sillabus wat slegs as gids dien. 'n Sillabus kan laastens retrospektief wees, in welke geval die sillabus aan die einde van die kursus na vore sal kom as 'n rekord/verslag van wat gedoen is met geen beperking op die leerders se onderhandeling van inhoude nie (Robinson, 1998: 2).

Nunan (2010: 6) steun sterk op Stenhouse se omskrywing oor die aard van 'n sillabus. Hy (2010: 6) tref 'n onderskeid tussen die sillabus as 'n plan, as 'n aksie en as 'n uitkomst. Die sillabus as 'n plan verwys na die prosesse en produkte wat opgestel word voor die instrukturele proses en sluit planne en sillabusse, handboeke en ander hulpmiddele, sowel as assesseringsinstrumente, in. Die sillabus as 'n plan sluit volgens Nunan (2010: 6) drie elemente in, naamlik sillabusontwerp, wat die seleksie, rangordening en regverdiging van inhoud behels; metodologie, wat die seleksie, ordening en regverdiging van leerondervindings insluit; en assessering/evaluering, wat die seleksie van assesserings- en evalueringsinstrumente en -prosesse behels. Die sillabus as 'n aksie verwys na die oomblik-vir-oomblik-werklikhede in die klaskamer soos die sillabus as 'n plan uitgevoer word terwyl die sillabus as 'n uitkomst verwys na wat die studente leer as gevolg van die onderrigproses.

Met die opkoms van die kommunikatiewe benadering het die onderskeid tussen sillabusontwerp en die metodologie vervaag. Dit het veroorsaak dat daar verskeie benaderings ten opsigte van sillabusontwerp ontstaan het.

### *2.3.3.2 Verskillende benaderings tot sillabusontwerp*

Oor alternatiewe benaderings tot sillabusontwerp, verwys Nunan (2010: 10) na twee onderskeidende benaderings, naamlik sinteties en analities.

Die sintetiese benadering is volgens Nunan (2010: 11) die tradisionele benadering waar die verskillende dele van die taal apart en stapsgewys geleer word sodat die verwerwingsproses 'n geleidelike akkummulering van die dele is. Dié benadering aanvaar dat leerders die dele in kommunikasie sal sintetiseer. Dit is verder 'n fokus-op-vorm-benadering of 'n strukturele sillabus waar die klem van die sillabus op spesifiek die konteks in terme van die linguistiese strukture is. Long en Crookes (2009: 58)<sup>19</sup> gee voorbeelde van hierdie soort sillabus, naamlik leksikale, strukturele, begrips- en funksionele sillabusse, asook onderwerps- en situasionele sillabusse. Die sillabus gebruik dus na my mening strukture as eenheid van analises. Long en Crookes (2009: 58) se argument is dat dié tipe sillabus staties is aangesien dit bepaal word deur die persoon wat die taal onderrig.

---

<sup>19</sup> Die artikel het oorspronklik in 1992 in *TESOL Quarterly*, 26(1): 27-55 verskyn.



Robinson (2001c: 291) noem drie probleme indien die sintetiese sillabus gebruik word vir graderings- en ordeningsbesluite:

- a) Eerstens is daar in tweedetaalnavorsing bewyse gevind van herstrukturering en die nieliniêre ewilbrium van die verwerwingsproses.
- b) In die tweede plek het tweedetaalnavorsing gewys dat kinders in hul ontwikkelings-tempo in sekere sintaktiese en morfologiese domeine verskil, wat dit moeilik maak om leerders eenders te behandel.
- c) Daar is derdens nie genoegsame bewyse van die leervermoë van die meeste van die funksies en strukture nie sodat verwerwings sensitiewe ordeningsbesluite nie gemaak kan word nie.

Die analitiese benadering is die kommunikatiewe en holistiese benadering waar die leerder holistiese “hompe” taal kry en dit dan volgens Nunan (2010: 11) moet analiseer of afbreek in die samestellende dele daarvan. Long en Crookes (2009: 58) voer argumente aan dat die sillabus insluit dat taal aangeleer word deur analyses, eerder as aanwassing (“accretion”). Hierdie sillabus word volgens Long en Crookes (2009: 58) georganiseer in terme van die doel waarvoor leerders die taal wil aanleer en die tipe taal wat nodig is om daardie doelwit te bereik. Voorbeelde van dié tipe sillabus is die projekgebaseerde, die inhoudgebaseerde, die tematiese, die teksgebaseerde en die taakgebaseerde sillabusse. Ellis (2003: 208) beweer dat Prabhu se proseduresillabus die eerste poging was om so ’n analitiese tipe sillabus te ontwerp.

Bogenoemde sillabustipes word in twee subordinate klasse gereflekteer, naamlik Tipe A- en Tipe B-sillabusse (Long en Crookes, 2009: 59).

Tipe A fokus op *wat* geleer moet word. Iemand selekteer die grammatika wat geleer moet word, verdeel dit in kleiner dele en bepaal die leerdoelwitte sonder dat dit duidelik is wie die leerders is of hoe taal aangeleer word. Long en Crookes (2009: 59) som dié tipe sillabus op, hieronder ter wille van oorsigtelikheid puntsgewys aangebied:

- a) Dit is ekstern tot leerders;
- b) dit is andergerig;
- c) dit word deur outoriteit bepaal;
- d) die onderwyser is die besluitnemer;
- e) dit behandel die leerstof se instruksie as belangrik; en
- f) laastens assesseer dit sukses en druipt in terme van prestasie of bemeestering.

Tipe B fokus op *hoe* geleer moet word. Dit laat geen valse preseleksie van leerdoelwitte toe nie, maar dit laat wel onderhandelinge oor leerdoelwitte toe. Dit kan volgens Long en Crookes

(2009: 59), soos hieronder ter wille van oorsigtelikheid puntsgewys aangebied, opgesom word as:

- a) Dit is intern tot leerders;
- b) die leerders en die onderwyser is gesamentlike besluitnemers deur middel van onderhandeling;
- c) dit beklemtoon die proses van leer as leerstof;
- d) en laastens geskied assessering in verhouding tot leerders se kriteria vir sukses soos hulle dit in die vooruitsig gestel het.

Elke sillabus benodig eenhede waarin lesse en leermateriaal georganiseer moet word. Long en Crookes (2009: 60) argumenteer dat die probleme om linguistiese elemente, soos woorde, strukture, begrippe en funksies vir sillabusontwerp te gebruik, beteken dat dit sinteties en tipe A is. Tipe A-sillabusse aanvaar ook volgens Long en Crookes (2009: 60) 'n model van taalverwerwing wat nie ondersteun word deur empiriese navorsing nie. Dit probeer om die onmiddellike bemeestering van die vorm deur drillwerk uit te lok en is nie outentiek nie. Daarom is na take as eenhede vir sillabusontwerp gekyk.

In die volgende afdeling word verskillende voorstelle vir sillabusontwerp onder die loep geneem met die hooftokus op die taakgebaseerde sillabus aangesien die doel van die proefskrif is om by 'n Afrikaanse taakgebaseerde sillabus vir universiteitstudente uit te kom.

#### *2.3.3.3 Voorstelle vir sillabusontwerp*

Robinson (1998) verskaf 'n oorsig van tweedetaalverwerwingsteorieë en sillabusontwerp. Hy vergelyk vier voorstelle as kriteria vir die gradering en ordening van eenhede vir tweedetaal-klaskameraktiwiteite. Dit is voorstelle vir strukturele, leksikale, vaardigheids- en taakgebaseerde sillabusse. Volgens Robinson (1998: 1) argumenteer Ellis reeds in 1993, 1994 en 1995 vir 'n plek vir die strukturele sillabus langs 'n betekenisgebaseerde sillabus terwyl Willis (1990) tweedens 'n leksikale benadering tot sillabusontwerp, wat geïnspireer is deur die werk van die Birmingham-korpus se analitiese projek, voorstel. Derdens stel Johnson (1996) soos in Robinson (1998: 1) bespreek 'n vaardigheidsillabus voor wat gebaseer is op sy eie en ander navorsers se voorstelle vir die kommunikatiewe sillabusontwerp. Robinson (1998: 1) verwys in die laaste plek na die taakgebaseerde sillabus.

##### *i) Ellis se strukturele sillabus*

Ellis steun volgens Robinson (1998: 2-3) uitvoerig op tweedetaalnavorsing en teorie om sy argumente vir die strukturele sillabus te motiveer.



In latere navorsing oor die strukturele sillabus definieer Ellis (2003: 350) die strukturele sillabus as “a teaching programme constructed around a sequenced list of grammatical items and structures, e.g. verb tenses, prepositions, subordinate clause constructions”. Daar kan uit die definisie afgelei word dat die strukturele sillabus ooreenstem met die voorstel-oefening-gebruik-metode. Ellis (2008: 6) se verdere argumente vir die strukturele sillabus berus op twee breë onderskeidings, naamlik tussen eksplisiete en implisiete kennis. Volgens Al-Hejin (2005: 3) is implisiete kennis daardie kennis wat verwerf word sonder bewustheid, is dit nie beskikbaar vir die bewuste geheue nie en word dit spontaan gebruik sonder bewuste kontrole. Eksplisiete kennis is daardie kennis waarvan die leerder bewus is en op aanvraag kan gebruik.

Die onderskeiding tussen eksplisiete en implisiete kennis bevat die volgende sleuteleienskappe [my vertaling uit Ellis (2008: 6)]:

**Tabel 2.16: Onderskeid tussen implisiete en eksplisiete kennis**

Eienskappe	Implisiete kennis	Eksplisiete kennis
<b>Bewusmaking</b>	Die leerder is intuïtief bewus van linguistiese norme.	Die leerder is bewustelik bewus van linguistiese norme.
<b>Tipe kennis</b>	Die leerder het prosedurele kennis van reëls en frases.	Die leerder het verklarende kennis van grammatikale reëls en frases.
<b>Sistematisering</b>	Kennis is veranderlik, maar sistematies.	Kennis is dikwels onreëlmatig en ontoepaslik.
<b>Toeganklikheid</b>	Kennis is toeganklik deur middel van outomatiese prosessering.	Kennis is toeganklik slegs deur gekontroleerde prosessering.
<b>Gebruik van tweedetaalkennis</b>	Kennis is tipies toeganklik wanneer leerders vlot taal gebruik.	Kennis is tipies toeganklik wanneer die leerder beplanningsmoelikheid ervaar.
<b>Selfverwysing</b>	Dit is nieverbaliserend.	Dit is verbaliserend.
<b>Leerbaarheid</b>	Dit is moontlik slegs leerbaar binne 'n “kritieke” periode.	Dit is leerbaar op enige ouderdom.

Eksplisiete kennis beteken volgens Housen en Pierrard (2005: 7) kennis oor taal, 'n meer bewuste tipe kennis wat intensioneel aangeleer word. Hulle verdeel dit verder tussen geanaliseerde kennis en metalinguistiese kennis. Eksplisiete linguistiese kennis beteken aan die hand van Ellis (2003: 342) die kennis oor taal, byvoorbeeld die kennis oor meervoudsaanduiding en die verbalisering daarvan in taal. Ellis (2008: 7) is van mening dat dit bewustelik, verklarend, onreëlmatig en ontoepaslik is; asook dat dit slegs toeganklik is deur gekontroleerde prosessering in beplande taalgebruik. Eksplisiete kennis is voorts verbaliserend, wat beteken dat dit semitegniese of tegniese metataal insluit. Soos enige tipe feitelike kennis, is dit leerbaar op enige ouderdom. Daarteenoor beteken implisiete kennis volgens Ellis (2003: 343) die intuïtiewe kennis van taal, wat onderliggend is tot die vermoë

om vlot te kan kommunikeer. Daarteenoor omskryf Housen en Pierrard (2005: 7) dit as kennis van taal wat onbewustelik en insidenteel verwerf word. Hierdie vanselfsprekende kennis manifesteer sigself in werklike taaluitvoering en word slegs geverbaliseer as dit tot eksplisiete linguistiese kennis omskep is. Implisiete kennis word voorts deur Ellis (2008: 6-7) omskryf as intuïtief, sistematies, veranderlik, outomaties en is gevolglik beskikbaar vir vlot, onbeplande taalgebruik. Dit is nie verbaliserend nie en is leerbaar voordat leerders 'n kritieke ouderdom (byvoorbeeld puberteit) bereik het.

Ellis se argumente vir die strukturele sillabus berus tussen eksplisiete bewuste kennis en implisiete vanselfsprekende kennis én tussen deklaratiewe verklarende kennis van feite en prosedurele kennis van hoe om dinge te doen, soos Robinson (1998: 2) betoog het. Volgens Ellis (2003: 106) kan eksplisiete bewuste kennis van die tweedetaalgrammatika die ontwikkeling van implisiete verklarende kennis beïnvloed. Ellis (2003: 341) omskryf deklaratiewe verklarende kennis as die feitelike inligting oor die tweede taal wat nog nie geoutomatiseer is nie terwyl prosedurele kennis omskryf word as die kennis wat ten volle geoutomatiseer is sodat dit maklik en vinnig bereik kan word gedurende taaluitvoering (Ellis, 2003: 349). Hy (2003: 142) is verder van mening dat deur kommunikatiewe aktiwiteite te gebruik, implisiete verklarende kennis prosedureel kan word en spontaan gebruik kan word. Daar kan uit die navorsing afgelei word dat nie al die navorsers met hierdie mening van Ellis saamstem nie en dat sommiges, soos Long (1983) in sy interaksiehipotese, argumente stel dat eksplisiete kennis nie na implisiete kennis omgeskakel kan word nie. Daarom betoog Ellis vir 'n swak tussenvlakmodel wat eksplisiete kennis onder sekere omstandighede toelaat om die ontwikkeling van vanselfsprekende vaardighede te beïnvloed. Sodoende fasiliteer eksplisiete kennis die ontwikkeling van implisiete kennis eerder as om daarin omgeskakel en verander te word. Die hoofvereiste hiervoor is dat die leerders ontwikkelingsgereed moet wees om eksplisiete taalinstruksies in hulle intertaal te inkorporeer.

Voorts betoog Robinson (1998: 3) dat dit Ellis se siening is dat leerders deur ontwikkelingsfases in die verwerwing van onder meer woordordereëls, vraagvorme en onderhandeling gaan. Daarteenoor verskaf Robinson (1998: 3) argumente dat tensy grammatikale instruksie so gepas word met die leerder se ontwikkelingsvlak, dit geen uitwerking op die ontwikkeling van die implisiete kennisbasis sal hê nie.

Ellis (2003: 149) is verder van mening dat eksplisiete grammatikale kennis verskeie ander funksies verrig, naamlik:

- e) Dit kan help met die monitorproduksie van leerders se vordering.
- f) Dit kan leerders help om verskynsels in die insette op te merk.

- g) Dit kan leerders help om hulle eie bemeestering van die taal met die teikenmodel te vergelyk.
- h) Dit kan selfs wys op die gaping tussen bogenoemde.

Om van grammatika te weet, is gevolglik belangrik, is Ellis se siening. Take bevorder bewusmaking en kennisname van die teikengrammatika. Dit is daarom volgens Robinson (1998: 3) pedagogiese middele vir die leer van taaleenhede; wat dus gebruik word vir die implementering van 'n sintetiese strukturele sillabus.

#### ii) Willis se leksikale sillabus

Dave Willis (1990) kom volgens Robinson (1998: 3) met 'n totaal ander benadering as Ellis en steun op 'n ander soort empiriese bewys vir 'n sillabus, naamlik 'n grootskaalse korpus van gesproke en geskrewe taalgebruik.

Willis argumenteer vir 'n sintetiese sillabus, waar woord en plasing die eenhede van analise is. Robinson (1998: 3) is van mening dat Willis nêrens steun op tweedetaalnavorsing nie, maar dat hy tweedetaalnavorsingsbesluite insluit, wat toon dat insette nie gelyk is aan uitsette nie. Na my mening argumenteer Willis teen 'n metodologie om leerders voor te stel aan 'n reeks patrone in 'n voorstel-oefen-gebruik-metode. Na verdere navorsing stel Willis en Willis (2007: 189, 193) voor dat betekenisvolle blootstelling, wat streng gekontroleer word, as 'n beginpunt vir die leksikale sillabus geneem word. Hulle stel voorts leksikale gradering voor deur die gebruik van korpusse van taalgebruik om woordfrekwensie vir elke 700ste woord, 1500ste woord en 2500ste woord te identifiseer.<sup>20</sup> Hierdie leksikale gradering lei tot linguistiese gradering, want deur die identifikasie van die algemeenste woorde, fokus dit onvermydelik ook op die algemeenste patrone.

Robinson (1998: 3) beskryf die ontwikkeling van die COBUILD-kursus<sup>21</sup> ('n voorbeeld van die leksikale sillabus) as 'n proses van eerste intuïtiewe besluitneming oor interessante onderwerpe, daarna die ontwikkeling van take en die besluit watter tekste by watter take pas en laastens die fokus op die leksikale items wat daarin voorkom (byvoorbeeld die eerste 700ste woordvlak wat in die teks voorkom). Hierdie reeks gefokusde items is die sillabus, maar dit is nie georden volgens enige spesifieke kriteria behalwe die onderwyser se intuïsie nie. Die metodologiese werkswyse wat die sillabus vergesel, sluit in 'n pretaak wat die inleiding tot die onderwerp en die bekendstelling aan die tekste is, 'n taaksiklus waar die tema beplan, voorgestel en geoefen word (die VOG-metode) en 'n finale taalfokus waar leerders doelbewus fokus op die vorm wat in die take gebruik is. Kursusbeplanning en

---

<sup>20</sup> Willis en Willis (2007: 259-262) verskaf voorbeelde van sulke woordlyste.

<sup>21</sup> Sien Lopes (2004: 83-95) se bespreking van die kursus in Leaver en Willis (2004).

inhoud, met ander woorde die sillabus, word grootliks bepaal deur die keuse van tekste en taakonderwerpe waaroor die leksikale sillabus niks sê nie.

Die leksikale sillabus is ten slotte 'n taalgefokusde, sintetiese sillabus waar die korpusse van taalgebruik op elke vlak as 'n gids dien eerder as 'n voorgestelde plan, wat meer betekenis-onderhandeling toelaat as Ellis se strukturele sillabus.

### iii) Johnson se vaardigheidsillabus

Johnson bied volgens Robinson (1998: 3-4) argumente aan dat tweedetaalverwerwing en algemene vaardigheidsleer op dieselfde algemene kognitiewe meganismes gebaseer is.

Tradisioneel is vaardigheidsverwerwing gesien as 'n spoedvermeerdering in die gebruik van aanvanklike aandagseisende verklarende kennis. Met oefening verminder aandagseise en verklarende kennis word 'n proses. Johnson argumenteer dat baie aspekte van tweedetaalleer as 'n teenwerkende proses gesien kan word, veral wanneer resepmatige taal aanvanklik vlot gebruik word sonder enige kennis van die interne strukture. Soos dit aandag kry en geanaliseer word, verskyn verklarende kennis.

In wese produseer Johnson na aanleiding van Robinson (1998: 4) se mening 'n viervlak-model van sillabusontwerp. Op die eerste vlak is wat Johnson spesifieke taalvaardighede noem, soos die identifisering van die verlede tyd of die onderskeid tussen die uitspraak van sekere klanke, soos die e-klank in *een*, *êrens* en *het*. Dit beteken dat taal in subvaardighede opgebreek word in die algemene gebiede van fonologie, fonetiek en sintaksis, wat na my mening geen probleme aan die sillabusontwerper behoort te stel nie. Die tweede vlak bevat onder meer semantiese kategorieë, soos die begrippe en funksies wat gebruik kan word in inhoude. Die derde vlak omvat vaardighede wat beskryf kan word as die prosesbenadering tot die leer van skryfvaardighede, soos die generering van nuwe idees en die beplanning, strukturering en evaluering van opstelle. Dit wil gevolglik voorkom of vaardighede gebruik word om drie verskillende tipes eenhede te beskryf, naamlik 'n taalitem, 'n semantiese kategorie en skryfstrategieë. Die laaste vlak het te doen met die prosesseringseise, dus die vlak van die klaskamerkompleksiteit wat gespesifiseer behoort te word en in ordenings-besluite ingedeel behoort te word.

Johnson neem gevolglik ten slotte, volgens Robinson (1998: 4), ook 'n sintetiese sillabus aan, wat voorlopig georganiseer en gebaseer is op subvaardighede op 'n aantal vlakke, naamlik linguisties, semanties en pragmaties en strategies.

iv) Die taakgebaseerde sillabus

Navorsers soos Long en Crookes (2009), Long en Robinson (1998) en Skehan (1998) stem breedweg saam met Robinson (1998: 4) oor die motivering vir analitiese sillabusse en taakgebaseerde sillabusse met die oog op tweedetaalverwerwing. Hulle verwys na navorsing wat die aandag vestig op:

- a) Die min ooreenstemming tussen verwerwings- en onderrigaanbiedingsordening wat op linguistiese vorme gebaseer is;
- b) die min bewyse dat leer nieliniêr en kumulatief eerder as liniêr en aansluitend is, soos wat sintetiese taalsillabusse beweer; en
- c) die bewyse wat wys op die invloed van leervermoë op die volgorde waarin items geleer moet word.

Long en Crookes (2009: 71-72) beskryf 'n aantal stappe wat geneem kan word in die implementering van taakgebaseerde taalonderrig. Eerstens behoort 'n behoefte-analise onderneem te word om die werklikewêreld-taakdoelwitte, wat leerders in hulle tweede taal moet doen, te bepaal. Daarna behoort take geklassifiseer te word in tipes of onderskikkende kategorieë, soos die maak/verandering van 'n vlugbespreking. Uit die teikentake word pedagogiese take ontwerp wat aangepas word by die leerders se ouderdom en vaardigheidsvlakke. Hierdie take word georden om 'n sillabus te vorm en die program word geïmplementeer met gepaste metodologie en pedagogie. Een metodologie wat Long verkies, is die fokus op vorm, waar leerders aanhoudend nieteikentipe-vorme produseer en die onderwyser se terugvoer korrekatief van aard is (Robinson, 1998: 5). In afdeling 2.3.5 word die plek van fokus op vorm in die taakgebaseerde sillabus bespreek.

Terwyl Long groot klem plaas op die geleenthede tot fokus op vorm in die konteks van betekenisvolle interaksie wat take verskaf, neem Skehan, volgens Robinson (1998: 5), 'n meer kognitiewe, inligtingsprossesseringsbenadering tot taakgebaseerde instruksie aan. Skehan skryf verskillende navorsingsartikels oor die effek van verskeie faktore soos beplanningstyd (saam met Foster, 2009), fokus op vorm en take en tegnologie (2003a), die KAV van leerderproduksie (2009) en die invloed van leerdersverskeidenheid, soos aanleg, op taalproduksie (2005, saam met Luo). Skehan (1998: 95) verwerp 'n linguistiese gradering as 'n kriterium vir take en sillabusontwerp en definieer 'n taak as 'n aktiwiteit waarin betekenis primêr is. Daar is 'n doelwit waarna gewerk word, die aktiwiteit is uitkomsevaluerend en daar is 'n ooreenkoms met die werklike wêreld. Skehan sluit sy definisie af dat die aktiwiteit op taal moet fokus, soos 'n transformasiedrilwerk, of die bewusmakingstake van Ellis (1997), of die take wat Nunan (1996) beskryf.

Mohan (1990:14) verwys na die drie tipes taakgebaseerde sillabusse, naamlik die proseduresillabus, die prosessillabus en die taakgebaseerde taalleersillabus, wat deur Long en Crookes geïdentifiseer en geëvalueer is.

Die proseduresillabus is gedokumenteerd in die werk van Prabhu in die Bangalore Kommunikatiewe Leerprojek tussen 1979-1984.

Volgens Long en Crookes (2009: 63) verwerp die proseduresillabus die direkte onderrig van taal en vind onderrig deur kommunikasie plaas. Dié benadering ondersteun na my mening die beginsel van Krashen (1981) dat verwerping nie 'n onmiddellike, eenstapprocedure is nie en dat die taalvorm onbewustelik aangeleer word.

Die procedure wat in die sillabus gevolg is dat twee verwante take gedoen word, naamlik taak een deur die onderwyser as pretaak voor die hele klas – dit is die demonstrasie van die taak. Taak twee word deur die leerders self voltooi en wel individueel. Prabhu is van mening dat take intellektueel-stimulerend behoort te wees, en daarom is veral menings-, inligtings- en redeneringsgapingsake gebruik (Long & Crookes, 2009: 64). Volgens Reinders (2010: 71) fokus die Bangalore-projek veral op “betekenisvolle” aktiwiteite en was enige fokus op taal toevallig. Die doel van die aktiwiteite was om die leerders voor te berei om die werklikewêreld-take onafhanklik te doen. Voorbeelde hiervan was die uitwerk van afstande, die uitwerk en beplanning van 'n toerprogram, die gebruik van kaarte en tabelle, die voltooiing van “whodunit”-stories en begripstoetse. Take soos treinroosters, instruksies om geometriese figure te teken en probleemoplossing is ook gebruik.

Hierdie tipe sillabus toon 'n radikale verandering van vorige benaderings, omdat die pedagogiese fokus op taakvoltooiing is en nie op die take as sodanig nie (Long & Crookes, 2009: 65). Die sillabus het twee vooropgesette innovasies getoon, naamlik die tipe insette en die afwesigheid van terugvoering oor foute. Volgens Long en Crookes (2009: 65-66) is daar drie probleme met die huidige vorm van die proseduresillabus. Daar is eerstens geen rasionaal vir die sillabusinhoud nie, tweedens geskied die gradering van die moeilikheidsgraad en ordening van take arbitrêr en laastens is daar argumente teen die invoer van onbetekenisvolle insette en kommunikasieverbreking sodat leerders negatiewe bewyse kan sien. Die laaste probleem veral is ongewens in die lig van empiriese bewyse oor geïnstruktoreerde intertaalige ontwikkeling wat die vraag na fokus op vorm in taalonderrig ondersteun.

Die prosessillabus is deur Breen en Candlin (1980) beskryf en poog om die leerprosesse en die leerders se onderhandelings van hierdie prosesse sentraal te laat staan in die sillabus. Dit

is volgens Long en Crookes (2009: 66) gebaseer op die algemene visies van die aard van die onderrig en die belangrikheid van onderhandelings. Reinders (2010: 71) betoog dat dit op die leerder en die leerproses fokus en nie op die taal as sodanig nie. Die sillabus bevorder leerders se kapasiteit vir kommunikasie en sluit 'n onderhandelingsproses in.

Long en Crookes (2009: 67) en Nunn (2001) verwys na Breen en Candlin (1980) wat 'n hiërargiese model van vier vlakke in die sillabus insluit. Die eerste vlak is die neem van algemene besluite oor klaskamerleer, met ander woorde watter student moet wat, hoe, wanneer, met wie, ensovoorts leer. Op die tweede vlak is die alternatiewe prosedures om bogenoemde besluite te neem, dus die basis vir die uiteindelijke werkooreenkoms tussen die student en die onderwyser. Die derde vlak is die alternatiewe aktiwiteite, soos onderwyser-gerigte aktiwiteite, groepwerk en laboratoriumgebruik. Die laaste vlak is die alternatiewe take, naamlik die pedagogiese take waaruit die student kies. Nunn (2001) argumenteer dat individuele leervoorkeure en prosesse die fokus van instruksie word, maar dat dit wel beginpunte vir die kies en ontwikkeling van aktiwiteite vir klaskamerinstruksies is.

Vier tekortkominge ten opsigte van die prosessillabus is deur Long en Crookes (2009: 68-69) geïdentifiseer. Dit is eerstens nie gebaseer op 'n behoefte-identifikasie nie. Tweedens word verskeie kriteria vir die gradering van taakmoeilikheid en die ordening van take voorgestel, maar sonder enige besluite. Daar is in die derde plek geen eksplisiete voorsiening vir fokus op vorm nie en laastens is dit nie gekoppel aan enige tweedetaalteorie of -navorsing nie.

Die taaksillabus is volgens Long en Crookes (2009: 69) 'n analitiese, tipe B-sillabus. Die probleme met die taakgebaseerde sillabus is dat die navorsingsbasis eerstens beperk is. Tweedens is die seleksie van take ná genoegsame behoefte-identifisering maklik, maar die bepaling van taakmoeilikheid en die ordening van pedagogiese take is problematies. Derdens is die probleem van eindigheid ("finiteness"), met ander woorde die lyste en lyste van take wat gekry kan word.

Reeds in 1990 maak Mohan (1990: 14) sekere afleidings oor die drie taakgebaseerde sillabusse:

- a) Die proseduresillabus van Prabhu gebruik kommunikatiewe take en nie outentieke take nie. Dié sillabus verwerp enige direkte onderrig van taal terwyl die taakgebaseerde taalleersillabus voorsiening maak vir fokus op vorm. Dit beteken dat die taakgebaseerde sillabus erken dat daar 'n plek vir taalbewustheid in taalonderrig is.



- b) Die prosessillabus is nie gebaseer op 'n spesifieke psigolinguistiese rasionaal, wat ondersteun word deur resultate uit die tweedetaalverwerwingsteorieë nie, waar die taakgebaseerde sillabus wel is.
- c) Die prosedure- en prosessillabusse steun laastens nie op behoefte-analises nie terwyl die taakgebaseerde sillabus die rol van behoefte-analises beklemtoon om teikentake te identifiseer.

Mohan (1990: 14) se gevolgtrekking is dat die taakgebaseerde sillabus die gepaste sillabus-model is, veral in programme vir BEV-studente (Beperkte Engelsvaardige-studente).<sup>22</sup> Sy motivering is dat die teikentake vir die integrasie tussen taal en inhoud beide die akademiese take, wat hulle in die klaskamer moet doen én die werkstake wat hulle in hulle beroepswêreld moet doen, insluit. Dié proefskrif gebruik onder meer hierdie motivering van Mohan as een van die redes waarom die taakgebaseerde sillabus in die Afrikaanse Taalverwerwingsklasse gebruik word.

Volgens Mohan (1990: 17) vorm die vraag na die taaleise van inhoudsgebaseerde take die kernpunt vir die integrasie tussen inhoud en taal. Dit vind veral neerslag in kursusse soos Engels vir spesifieke doeleindes (ESD)<sup>23</sup> wat onderverdeel word in Engels vir akademiese doeleindes<sup>24</sup> en Engels vir beroepsdoeleindes,<sup>25</sup> met ander woorde: taal vir spesifieke doeleindes (TSD),<sup>26</sup> wat in die volgende afdeling verder bespreek word.

#### **2.3.4 Taal vir spesifieke doeleindes**

Taal vir spesifieke doeleindes is 'n belangrike onderafdeling van taalonderrig, met sy eie benadering tot kurrikulumontwikkeling, materiaalontwerp, pedagogie, toetsing en navorsing. Dié tipe kursusse fokus veral op die eindproduk van die kursus. Dit het ten doel om opleiding binne 'n beperkte tyd aan nietaalspesialiste wat taal nodig het vir akademiese of beroepsredes te verskaf. Dit moet aan die spesifieke behoeftes van die leerder voldoen.

Voorbeelde van internasionale navorsing oor TSD is onder meer die volgende ondersoeke, wat hier ter wille van oorsigtelikheid puntsgewys verskaf word:

- a) Lepetit en Cichocki (2002) se ondersoek na die aanleer van tale onder gesondheidsorgwerkers in Amerika;
- b) die gebruik van Engels in die regsweese in Israel wat deur Deutch (2003) onderneem is;

---

<sup>22</sup> "Limited English Proficient" - "LEP"-students.

<sup>23</sup> "English for Specific Purposes" - "ESP".

<sup>24</sup> "English for Academic Purposes" - "EAP".

<sup>25</sup> "English for Occupational Purposes" - "EOP".

<sup>26</sup> "Language for Specific Purposes" - "LSP".



- c) Gilabert (2005) se studie oor joernaliste in Katalonië (Spanje);
- d) Lin (2006) se ondersoek na 'n genregebaseerde benadering tot die aanbied van 'n Engelse skryfkursus by die Nagoya Universiteit in Japan;
- e) Engels vir die polisie en Engels vir mediese dokters wat deur Basturkmen (2010) onderneem is; en
- f) Limberg (2011) se navorsing oor kantoorure as voorbeeld van akademiese taalgebruik.

Plaaslik aan die Universiteit Stellenbosch was daar byvoorbeeld Lombaard (2006) se magisterondersoek na die gebruik van Sesotho in die bankwese, Bergh (2007) se magisterstudie na die gebruik van Sepedi in die Suid-Afrikaanse Polisie, die magisterstudie na Xhosa vir dokter-pasiënt-kommunikasie deur Smitsdorff (2008) en Steenkamp (2009) se doktorale ondersoek na 'n multimedia-onderrigprogram vir Xhosa-onderwysers.

Gatehouse (2001) bespreek die eienskappe van Engels vir spesifieke doeleindes, wat ook toegepas kan word op enige TSD-kursus. Sy verwys eerstens na die belangrikheid van behoefte-analises. Volgens Samuda en Bygate (2008: 53) staan behoefte-analises sentraal in spesifiekedoeleindekursusse as basis vir die spesifikasie van die tipe inhoud en die tipe take wat relevant is vir die leerders se behoeftes en doelwitte. Chan (2001), Lepetit en Cichocki (2002) en Deutch (2003) se navorsings kan as voorbeelde beskou word van hoe behoefte-analises bygedra het tot die taakontwerp van spesifieke kursusse. Basturkmen (2010: 3) beklemtoon hierdie aspek wanneer sy betoog dat TSD-kursusse leerders se werk- of studieverwante behoeftes in ag moet neem en nie persoonlike of algemene behoeftes nie. Volgens Basturkmen (2010: 19) behels die behoefte-analiseproses by TSD-kursusse die volgende:

- a) Teikensituasie-analise: Dit is die identifisering van take, aktiwiteite en vaardighede wat die aanleerders in die teikensituasie sal gebruik, asook wat hulle ideaal gesproke behoort te weet en behoort te kan doen.
- b) Diskoersanalise: Dit is die beskrywings van die taal wat in die teikensituasie-analise gebruik word.
- c) Huidige situasie-analise: Dit behels die identifisering van wat die taalaanleerders weet of nie weet nie en kan doen of nie kan doen nie ten opsigte van die eise wat die teikensituasie stel.
- d) Leerderfaktore-analise: Dit sluit die identifisering van leerderfaktore in, soos hul motivering, hoe leer hulle en hul persepsies van hulle behoeftes.
- e) Onderrigkonteksanalise: Dit is die identifisering van faktore wat verband hou met die omgewing waarin die kursus aangebied word.

In die tweede plek is nog 'n eienskap van TSD dat dit verband moet hou met spesifieke dissiplines, beroepe en aktiwiteite (Gatehouse, 2001). Dit moet derdens gebaseer wees op taal, vaardighede, diskoerse en genres wat gepas is vir die spesifieke domein, soos byvoorbeeld taal vir vlugkontroleerders, taal vir besigheidspersone, taal vir ingenieurstudente, akademiese skryfkursusse en selfs die tipe taal wat tydens kantoorure op 'n universiteitskampus gebruik moet word. Die taal in die TSD-kursusse moet na my mening kontrasteer met algemene taal. Dit kan in die vierde plek beperk wees ten opsigte van die taalvaardigheid, soos lees of praat, wat aangeleer moet word. Hierdie aspek word deur Basturkmen (2010: 3) onderstreep wanneer sy betoog dat TSD se fokus nouer is as dié van ander taalkursusse. Volgens Samuda en Bygate (2008: 53) is die relevansie van die taal en die relevansie van die aktiwiteite 'n belangrike aspek in TSD. TSD hoef vyfdeens nie onderrig te word met een of ander voorafbepaalde metodologie nie. Dit is ook in die sesde plek ontwerp vir volwassenes en veronderstel een of ander basiese kennis van die taalsisteem. Gatehouse (2001) betoog in die laaste plek dat TSD outentieke taal gebruik, wat deur Willis en Willis (2007: 135-139) bevestig word in hulle betoog vir die gebruik van werklikewêreld--taalgebruik binne TSD-kursusse en veral rolspel as 'n manier om werklikewêreld-taalgebruik aan te moedig.

Basturkmen (2010: 6) verskaf 'n tabel van die verskillende afdelings van Engelse TSD-onderrig wat deur my aangepas en vertaal is om Afrikaanse TSD-kursusse te toon:

**Tabel 2.17: Afrikaanse taal vir spesifiekedoeleindekursusse**

<b>Afdeling</b>	<b>Subafdeling</b>	<b>Voorbeeld</b>
Afrikaans vir akademiese doeleindes (AAD)	Afrikaans vir algemene akademiese doeleindes (AAAD)	Afrikaans vir akademiese skryf
	Afrikaans vir spesifieke akademiese doeleindes (ASAD)	Afrikaans vir regstudente
Afrikaans vir professionele doeleindes (APD)	Afrikaans vir algemene professionele doeleindes (AAPD)	Afrikaans vir die gesondheidsdiens
	Afrikaans vir spesifieke professionele doeleindes (ASPD)	Afrikaans vir verpleegsters
Afrikaans vir beroepsdoeleindes (ABD)	Afrikaans vir algemene beroepsdoeleindes (AABD)	Afrikaans vir die gasvryheidsbedryf
	Afrikaans vir spesifieke beroepsdoeleindes (ASBD)	Afrikaans vir hotelontvangspersone

In TSD is die gedagte van genrevaardighede en situasionele eise belangrik. In afdeling 2.2.4 is reeds verwys na genres as die manier hoe mense in sekere gemeenskappe kommunikeer. Basturkmen (2010: 44) omskryf genres as tipes tekste, soos akademiese lesings, verkoopsbriewe, konferensie-opsommings of nuusverslae. Die tekste in 'n genre het gemeenskaplike funksies en gebruik dikwels dieselfde linguistiese eienskappe. In die

ontleding van die dialoë in hoofstuk 3 en hoofstuk 4 van die proefskrif, word onder meer na die makrogeneriese skuifstrukture in die dialoë verwys as aanduiding van die genre waartoe die dialoë behoort. Veral in hoofstuk 4, waar student-dosent-kommunikasie plaasvind, kan onder meer gesteun word op Limberg (2011) se ondersoek na akademiese taal, spesifiek kantoorure-taalgebruik.

García Mayo (2000: 47) stel argumente vir ses onderrigprosedures wat in 'n genre-gebaseerde benadering gevolg kan word, naamlik:

- a) Die eerste een is dat daar oor die doelwit van die genre, die plasing en die kommunikatiewe gedrag rondom die genre gedink word.
- b) In die tweede plek moet outentieke voorbeelde van die genre bestudeer word. Daar moet veral op die tipiese taaleienskappe gefokus word aangesien dit in die klaskamer behandel gaan word. Voorts moet die aandag op die inhoud en struktuur van die genre geplaas word.
- c) Derdens moet bewusmakingsaktiwiteite ontwerp word om die aanleerders bewus te maak van tipiese/konvensionele inhoud, die genrestruktuur en tipiese linguistiese eienskappe, soos die onderliggende skuifstrukture, die benoeming van teksdele, ensovoorts.
- d) In die vierde plek moet net op geïsoleerde elemente of skuifstrukture gefokus word met die doel om dit in gekontroleerde produksie te oefen.
- e) Vyfdens moet aktiwiteite ontwerp word waar die aanleerders in die geheel die elemente of skuifstrukture oefen of herproduseer, soos byvoorbeeld deur vir die studente 'n akademiese artikel te gee waarvoor hulle 'n opsomming moet skryf.
- f) In die laaste plek moet integrasie van die aangeleerde elemente of skuifstrukture plaasvind sodat die studente outentieke genreprodukte, wat nodig is vir hulle werk of akademiese lewe, produseer. Die afleiding kan gemaak word dat hulle die genre in hul normale werkstaalgebruik moet integreer.

Basturkmen (2006: 4, 9) noem enkele voordele wat TSD inhou. Die studente maak in die eerste plek kennis met outentieke tekste (genres) wat in die spesifieke gemeenskap waaraan hulle behoort, gebruik word. Hierdie tekste bevat tweedens die kommunikasievorme wat in die aangeleerde taal gebruik word en sodoende behoort dit interaksie met die lede van die teikentaalgemeenskap te verbeter. Laastens is hierdie tipe kursusse meer effektief in terme van tyd en energie wat nodig is om slegs die relevante taalgedeeltes wat nodig is om met die teikentaalgemeenskap te kommunikeer, aan te bied.

In hierdie proefskrif word op die genre van kampuskommunikasie gefokus en meer spesifiek op die Afrikaans wat nodig is vir generiese sosiale en akademiese kommunikasie. Dit val in

die afdeling van Afrikaans vir akademiese doeleindes en die subafdeling van Afrikaans vir algemene akademiese doeleindes, soos aangepas uit Basturkmen (2010: 6).

Die rol van grammatika-onderrig in die aanbod van taalkursusse is problematies en is al breedvoerig in die taakgebaseerde benadering nagevors. Een van die groot vraagstukke in die taakgebaseerde benadering is die plek van grammatika-onderrig, met ander woorde fokus op vorm.

### 2.3.5 Fokus op vorm

Volgens Loschky en Bley-Vroman (1993: 123) fokus taalonderrig op drie sleutelvrae: Wanneer behoort sekere aspekte van grammatika onderrig te word – dus wanneer is die gepaste tyd om dit te onderrig? Wat behoort onderrig te word – dus wat is die inhoud? Hoe behoort grammatika onderrig te word – dus wat is die metodologie? Loschky en Bley-Vroman (1993: 124) is van mening dat grammatika-onderrig belangrike diskoersfunksies en interaksies met die pragmatiese, stilistiese en sosiolinguistiese sisteme het, maar hulle stel voor dat daar eerder op die sinstruktuurvlak as op die leksiko- en morfosintaksis gekonsentreer word.

Voordat die plek van fokus op vorm in die taakgebaseerde sillabus bespreek word, moet daar eerstens onderskei word tussen fokus op vorme (FoVe) en fokus op vorm (FoV). Die onderskeid is volgens Doughty en Williams (1998: 4) nie polêre teenoorgesteldes soos vorm en betekenis nie. Fokus op vorm behels onder meer 'n fokus op die formele grammatikale elemente van taal terwyl die studente besig is met die verstaan of die skep van kommunikatiewe boodskappe. Dit beteken hulle skenk aandag aan die vorm terwyl hulle primêr fokus op die boodskap se inhoud. Daarteenoor is fokus op vorme slegs beperk tot 'n fokus op die formele grammatikale elemente. Studente skenk dus eerder aandag aan die vorm en nie aan die betekenis nie. Terme wat in die literatuur gebruik word vir fokus op vorme is *grammatika-instruksie*, *formele instruksie*, *vormgefokusde instruksie* en *kodegefokusde instruksie* (Doughty & Williams, 1998: 4). Nassaji en Fotos (2011: 10) is van mening dat dit die tradisionele benadering is.

Fokus op vorme behels die vooraf seleksie van 'n linguistiese element wat voorgestel, geoefen en dan gebruik word, die sogenaamde voorstel-oefen-gebruik-benadering (VOG-benadering). Dit vind proaktief plaas omdat die taalvorm bepaal word voordat die taak ontwerp word. In die taak word dan geleenthede verskaf om slegs die vorm te gebruik. Dit word ook volgens Housen en Pierrard (2005: 10) eksplisiete vormgefokusde instruksie (EVI) genoem. Ellis (2007: 441-443) onderskei vier tipes eksplisiete vormgefokusde instruksie, naamlik proaktiewe/deduktiewe EVI (soos byvoorbeeld metalinguistiese verduidelikings),

proaktiewe/induktiewe EVI (soos byvoorbeeld bewusmakingstake), reaktiewe/deduktiewe EVI (soos byvoorbeeld eksplisiete korreksies en metalinguistiese terugvoering) en reaktiewe/induktiewe EVI (soos byvoorbeeld korrektiewe terugvoering soos herhalings en wysigings).

Daarteenoor trek die fokus op vorm die aandag na linguistiese elemente soos hulle terloops in lesse na vore kom. Dit vind reaktief plaas omdat die leerders die taalvorm in verskillende leersituasies soos dit na vore kom, moet opmerk. Housen en Pierrard (2005: 10) verwys hierna as implisiete vormgefokusde instruksie. Doughty en Williams (1998: 3) is van mening dat die betekenis van die inhoud 'n voorwaarde is voordat aandag aan die linguistiese kenmerke, dus fokus op vorm, bestee kan word. Fokus op vorm is volgens Nassaji en Fotos (2011: 13) se betoog 'n reeks metodologiese opsies wat poog om binne die kommunikatiewe benadering 'n fokus op linguistiese vorme op verskillende maniere te handhaaf. So 'n fokus kan eksplisiet of implisiet, deduktief of induktief, met of sonder beplanning en integrerend of sekwensieel wees. Nassaji en Fotos (2011: 13) is verder van mening dat fokus op vorm 'n komponent van die breë tweedetaalgeïnstrukteerde leer moet wees sodat daar genoegsame geleenthede vir betekenisvolle en vormgefokusde instruksie én tweedetaalinset en -uitset, asook tweedetaalinteraksie en -oefening kan plaasvind.

Die taakgebaseerde taalonderrig gebruik veral die fokus op vorm in die sogenoemde sterk vorm van die kommunikatiewe benadering terwyl die taakondersteunende taalonderrig fokus op vorme gebruik in die sogenoemde swak vorm van die kommunikatiewe benadering.

Volgens Ellis (2003: 230) kan fokus op vorm op twee maniere in die taakgebaseerde sillabus gebruik word, naamlik deur die gebruik van gefokusde en ongefokusde take.

In die eerste plek kan take ontwerp word wat die fokus op spesifieke taaleienskappe plaas. Dit word gefokusde take genoem, wat steun op die onderskeid tussen eksplisiete en implisiete kennis (sien afdeling 2.3.3.3.1). Ellis (2003: 342) definieer 'n gefokusde taak as "[a]n activity that has all the qualities of a task but has been designed to induce learners' incidental attention to some specific linguistic form when processing either input or output". 'n Gefokusde taak is 'n taak wat ontwerp is om die gebruik van 'n spesifieke linguistiese eienskap uit te lok deur óf die ontwerp van die taak, óf deur die gebruik van metodologiese prosedures, wat die fokus dan plaas op spesifieke vorme in die implementering van die taak. Gefokusde take is gevolglik 'n manier om aandag op spesifieke vorme te plaas terwyl leerders kommunikeer. Daar is ook aansienlike bewyse dat gefokusde take "werk" in die sin dat hulle prosessering/begrip forseer en dat hulle sodoende bydra tot taalverwerwing.

Uit die navorsing is dit duidelik dat daar drie verskillende gefokusde take is, naamlik struktuurgebaseerde produksietake, struktuurgebaseerde begripstake en bewusmakings-take.

Eerstens die struktuurgebaseerde produksietake: Die doel van struktuurgebaseerde produksietake is volgens Loschky en Bley-Vroman (1993: 140) om die leerder se prosesseringsvermoë op die betekenisvolle funksie van 'n spesifieke struktuur te plaas. Nassaji en Fotos (2011: 90) is van mening dat hierdie tipe take die gebruik van die teiken-vorm vereis om 'n kommunikatiewe aktiwiteit te voltooi. Die taak moet dus so gemanipuleer word dat die verstaan van die uitset afhanklik van strukturele akkuraatheid is. Die taakontwerper het beheer oor die doelwitte van die taak en die aktiwiteite, asook die konteks van die inset. Die leerder beheer weer die inset na sy gespreksgenoot via sy eie uitset. Dit is egter moeilik om die leerder se uitset te beheer; daarom kan 'n produksietaak só ontwerp word dat die struktuur natuurlik of nuttig voorkom, maar nie noodsaaklik nie. Loschky en Bley-Vroman (1993) betoog dat hierdie tipe take voorsiening maak vir taaknatuurlikheid, taakbruikbaarheid en taaknoodsaaklikheid.

'n Eienskap van take is dat 'n spesifieke struktuur moontlik natuurlik na vore sal kom. Taaknatuurlikheid beteken dat 'n grammatikale konstruksie natuurlik mag opkom tydens taakuitvoering, maar die taak kan daarsonder uitgevoer word (byvoorbeeld: terwyl die stappe in 'n eksperiment beskryf word, mag die verledetydsvorm natuurlik na vore kom). Die taak leen sigself natuurlik tot die herhaaldelike gebruik van die struktuur, maar die gebruik daarvan gedurende taakuitvoering is onopsigtelik.

Taaknuttigheid/taakbruikbaarheid beteken dat dit moontlik is om die taak sonder die struktuur te voltooi, maar met die struktuur is dit makliker (byvoorbeeld: indien iets beoordeel word, sal dit makliker wees om adjektiewe te gebruik teenoor die nie gebruik daarvan). In byvoorbeeld "Soek die verskille"-take kan verskillende lokatiewe strukture of voorsetsels gebruik word, maar hulle kan ook voltooi word deur slegs "ja"/"nee"-sinstrukture te gebruik. Tog sal die gebruik van voorsetsels of lokatiewe strukture veroorsaak dat die taak makliker voltooi kan word en is hulle dus bruikbaar en nuttiger om die taak te voltooi. Die uitdaging vir taakontwerpers is volgens Loschky en Bley-Vroman (1993: 137) om take te ontwerp waarin die nuttigheid van die teikenstrukture so duidelik is dat leerders natuurlik daaraan aandag sal skenk, want die taak kan effektiewer voltooi word indien die struktuur korrek gebruik word. Die gebruik van 'n nuttige struktuur is daar om te help om die taak te voltooi. Die nuttigheid van 'n struktuur in die voltooiing van die taak is relatief tot die leerder se huidige vaardigheidsvlak.



Taaknoodsaaklikheid beteken dat die taak nie suksesvol uitgevoer kan word nie tensy die struktuur gebruik word. Die struktuur is noodsaaklik vir die taak, nie net vir taakvoltooiing nie, maar as 'n belangrike onderdeel van die taak. In sommige take is dit noodsaaklik om aandag te skenk aan die relevante struktuur ten einde die taak suksesvol te kan uitvoer. Dit beteken dat die grammatika die essensie is waarop gefokus moet word. Sulke take is volgens Loschky en Bley-Vroman (1993: 138) moeilik om te ontwerp.

Tweedens die struktuurgebaseerde begripstake: Dit is take wat ontwerp is om leerders te dwing om spesifieke eienskappe te prosesseer. Nassaji en Fotos (2011: 90) betoog dat hierdie take só ontwerp word dat taalleerders eers die teikenvorm opmerk en daarna in spesifiek ontwerpte insette prosesseer. Hulle gaan onder verskillende benamings tuis, soos begripstake, interpretasietake en insetprosesseringsstake. Die doel van struktuurgebaseerde begripstake is om die leerder se prosesseringsvermoë op die betekenisvolle funksie van die spesifieke struktuur te fokus (Loschky en Bley-Vroman, 1993: 141). Daar mag dus verskeie strukture beskikbaar wees vir 'n leerder om te kommunikeer, maar in begripstake word 'n spesifieke vorm geteiken.

Taaknoodsaaklikheid veroorsaak dat aandag geskenk word aan relevante strukture en hierdie aandag fasiliteer aanvanklike hipotesevorming of herstrukturering; daarom die assosiasie van taaknoodsaaklikheid met herstrukturering. Om taaknoodsaaklikheid te bereik, vereis 'n hoë graad van beheer deur die taakontwerper. Hierdie beheer is makliker om te bereik in begripstake as in produksietake. Daarom is begripstake meer gepas vir hipotesevorming en herstrukturering. Daarteenoor: indien die leerder se vaardighede reeds 'n struktuur insluit, maar die leerder moet dit oefen om dit te outomatiseer, dan is dit belangrik om take te ontwerp waarin die struktuur natuurlik en oorvloedig voorkom. Produksietake is hiervoor gepas. Produksietake word gebruik om strukture te outomatiseer wat in begripstake gehipotetiseer is. Die analise van die aard van take, taal en leer verskaf indirek steun sodat begripstake voor produksietake moet plaasvind. Taaknuttigheid neem 'n intermediêre posisie in.

'n Skema vir struktuurgebaseerde take word deur Loschky en Bley-Vroman (1993: 151) voorgestel. Take waarin strukturele akkuraatheid noodsaaklik vir betekenis is en kommunikatiefgeoriënteerde terugvoering oor akkuraatheid vereis, moet in die ontwerp ingewerk word. Daar moet gevolglik insette wees wat vooraf bepaal is, waarin die teikenstruktuur voorkom. Voorbeelde is mondelinge of geskrewe tekste, óf verskillende bronne, óf ander leerders of tutors in groepwerkaktiwiteite, óf die onderwyser in klasaktiwiteite, óf CD-opnames. Loschky en Bley-Vroman (1993: 152) stel voorts 'n visuele verwysingsraam (prente of objekte) voor om die inset te kontekstualiseer. Die visuele items verskaf die



konteks wat die basis van die kommunikasie vorm. Gedurende en nadat die inset ontvang is, kan die leerder visueel die prente of objekte skandeer en poog om die verwysings in die vrae te identifiseer (Loschky & Bley-Vroman, 1993: 153). Daar moet derhalwe kontekstuele eienskappe wees wat die leerder kan gebruik om tussen die verwysings te kan onderskei. Die leerder sal sy begrip wil bevestig of opklaar deur onderhandelinge toe te pas. Nadat deur die stappe gevorder is, kan die leerder begin om sy intertaal hipoteses te herstruktureer. Indien die leerder relatief en toenemend suksesvol is om die tekenstruktuur te begryp, kan soortgelyke take ingevoer word om die tekenstruktuur te produseer sodat betekenis oorgedra word. Dit lei dan tot outomatisering (Loschky & Bley-Vroman, 1993: 152).

Derdens die bewusmakingstake: Bewusmakingstake se fokus is hoofsaaklik gemik op die eksplisiete leer van die tekenstrukture – hulle ontwikkel bewusmaking op die vlak van begrip eerder as opmerking. In hierdie take is taal (grammatika) die inhoud van die taak. Volgens Nassaji en Fotos (2011: 91) vereis dié tipe taak dat taalleerders direk oor grammatikastrukture moet kan kommunikeer deur byvoorbeeld 'n reël te formuleer. Die taakwees van die bewusmakingstaak lê nie in die linguistiese vlak wat die taakfokus is nie, maar in die gebruik daarvan deur die leerders om die uitkomst van die taak te bereik. Bewusmakingstake verskaf geleenthede om die taalvorm, wat deklaratief voorgestel is, te oefen en tweedens om terugvoering oor die foute wat in werklikewêreld-omstandighede voorgekom het, te ontvang.

Gefokusde take kan op twee metodologiese maniere geïmplementeer word, naamlik implisiet of eksplisiet. Implisiet beteken om terugvoering oor die leerders se gebruik van die taakeienskap te verskaf op so 'n manier dat die betekenisgesentreerdheid van die taak onderhou word deur middel van duidelikhedsversoeke en herfraserings. Eksplisiet beteken deur responsief of voorkomend te reageer deur byvoorbeeld eksplisiete korreksies en metalinguale verduidelikings.

Vervolgens 'n voorbeeld van 'n gefokusde taak, aangepas uit Ellis (2003: 18), soos dit in die Afrikaanse Taalverwerwingsklas gebruik word.

*Voorbeeld: Gefokusde taak: Tydsaanduidings*

**Onderstreep die tydsaanduidings in hierdie paragraaf:**

Ek het 'n afspraak gemaak om Dinsdag 11 Februarie om 15:00 mnr Bean te spreek om my aansoek vir 'n pos te bespreek. Ongelukkig was hy die oggend in 'n motorongeluk betrokke en het hy geskakel om die afspraak te kanselleer. Ek het 'n ander afspraak gemaak om hom 10:00 op Vrydag 21 Februarie te spreek. Toe ek by sy kantoor kom, het sy sekretaresse my ingelig dat sy vrou om 02:00 die nag gesterf het en dat hy nie daardie dag inkom kantoor toe nie. Sy het voorgestel dat ek vir iewers in Maart herskeduleer. Ek het 'n derde afspraak gemaak om mnr Bean te spreek op Maandag 10 Maart om 13:00. Hierdie keer het ek hom gesien. Hy het my egter ingelig dat die vakature reeds gevul is en voorgestel dat ek hom aanstaande jaar weer kontak. Ek het hom ingelig dat hy my nie binnekort weer sal sien nie.

**Skryf die tydfrases soos volg neer:**

OP

IN

OM

**Lei 'n reël af wanneer om die tydfrases te gebruik.**

In bogenoemde gefokusde taak word spesifiek op die gebruik van tydfrases gefokus. Die taak is so ontwerp dat die studente aandag moet skenk aan die taaknoodsaaklike eienskap van voorsetsels in die aanduiding van tyd. In hierdie taak is taal die onderwerp van die taak. Die studente moet poog om 'n reël vir die gebruik van tydsvoorsetsels af te lei. Die taak is 'n bewusmakingstaak aangesien die studente inligting moet uitruil en moet saamwerk om die taak te voltooi.

In die tweede plek kan fokus op vorm in uitvoerende of performatiewe take deur middel van ongefokusde take ingewerk word. Ellis (2003: 352) definieer 'n ongefokusde taak as "[a] task that is designed to encourage the comprehension and production of language for purposes of communication, i.e. it is not designed to elicit attention to any specific linguistic feature". Dit is volgens Nunan (2010: 94) 'n taak waarin die leerders enige linguistiese bron en hulpmiddel wat beskikbaar is, mag gebruik om die taak te voltooi. Hy koppel ongefokusde take aan werklikewêreld-take en die gebruik daarvan in taakgebaseerde taalonderrig terwyl gefokusde take eerder gebruik word in taakondersteunende taalonderrig (sien afdeling 2.2.2).

Vervolgens 'n voorbeeld van 'n ongefokusde taak, aangepas uit Ellis (2003: 143), soos gebruik in die Afrikaanse Taalverwerwingsklas.

*Voorbeeld: Ongefokusde taak: Besluitnemingstaak*

**Kandidate vir 'n betrekking**

U is die eienaar van 'n privaat-taalskool en het 'n pos geadverteer vir 'n nuwe Afrikaansonderwyser. Hieronder is opsommings van die CV's van 4 aansoekers. Bespreek elke aansoeker en besluit dan aan wie die pos aangebied sal word.

Jock, ouderdom 30

BA in Sosiale Studies

Het 'n jaar lank om die wêreld gereis en gewerk

Het 6 jaar Ekonomie in 'n staatskool onderrig

Het 'n baie suksesvolle boek oor onderwysers geskryf

Het 2 jaar lank in 'n terug-na-die-natuur-kommune gebly

Was 2 keer getroud, nou geskei; het 2 kinders

Het 3 jaar lank 'n plaaslike jeuggroep gelei

Bettie, ouderdom 45

Is vir 24 jaar getroud, het 3 kinders

Het vir die meeste van die tyd nie gewerk nie

Het aandklasse in jeugleiding gevolg

Het die laaste jaar leerders privaat onderrig vir staatseksamens met baie goeie resultate

Is aktief betrokke in plaaslike regering – is 2 keer tot stadsraad verkies

Robert, ouderdom 27

Was nog nooit getroud nie, geen kinders

Was 'n ruk lank in die tronk – het 'n man doodgemaak in 'n dronkenskapeveg, maar het sedert sy vrylating 2 jaar gelede nog nooit weer 'n misdaad gepleeg nie

Het onlangs tot bekering gekom en gaan gereeld kerk toe

Het gewerk in 'n skool vir verstandelik gestremde kinders in 'n minder goeie area en is deur die skoolhoof aanbeveel vir die pos

Het geen formele opleiding nie

Claire, ouderdom 60

Was getroud, man oorlede, geen kinders

Was die afgelope 35 jaar 'n onderwyser, meestal oorsee

Het baie jare lank in die Verre Ooste gebly (man was 'n diplomaat)

Het Engels in Britse Raadskole in Singapore en Hong Kong gegee

Was skoolhoof van 'n skool in Kuala Lumpur.

Man 2 jaar gelede oorlede en sy is sedertdien terug in Suid-Afrika, waar sy vrywilligersjeugwerk doen

Het onlangs 'n diploma in Jeugwerk voltooi

Hierdie taak kan as 'n ongefokusde mondelinge taak gegee word deurdat die studente net die geskikste kandidaat moet aanwys en 'n rede(s) moet verskaf. Daar is geen spesifieke taalfokus nie. Dieselfde taak kan omskep word in 'n gefokusde taak wanneer dit as 'n mondelinge taak gegee word. Dit word dan in die opdrag gestel dat die studente eerstens verskillende evalueringskriteria moet opstel. Hulle moet die konstruksie “Die kandidaat behoort ...” gebruik – dit is die taalfokus. Die taalfokus kan verder aangepas word sodat die klem geplaas word op byvoorbeeld werkwoordtipe.

Verskeie metodologieë vir taakgebaseerde taalonderrig is al ontwikkel. Willis (1996) beskryf een metodologie wat die taakgebaseerde onderrigraamwerk (TGO-raamwerk) is. Dit omvat eerstens die pretaak, waarin die onderwerp bekendgestel word. Dit sluit pretaakaktiwiteite in om onder meer die bestaande woordeskat te aktiveer of om nuwe woordeskat bekend te stel. Die doel van die pretaak is om skematiese leer te aktiveer. Tweedens is die taakfase, wat fokus op vorm-betekenis-verhoudinge, geleenthede vir die gebruik van taal en die ontwikkeling van KAV bied. Verskillende take soos luister, ordening en sortering, vergelykings en probleemoplossingstake kan gebruik word. Laastens is die taalfokusfase, waarin veral bewusmakingstake gebruik word om die spesifieke taalvorm te gebruik. 'n Verskuiwing van fokus van betekenis na fokus op vorm vind in hierdie fase plaas. Verskillende taalfokusaktiwiteite soos woord-, semantiese en sintaktiese analyses kan gebruik word. Skehan (1998) het daarnaas 'n inligtingsprosesseringsbenadering ontwikkel met die taak wat verskillende strukture, wat geselekteer en georden word om 'n gebalanseerde ontwikkeling van KAV te bereik, moet bevat. Daarteenoor beskryf Ellis (2003: 246) 'n ander metodologie, wat ooreenstem met Willis se metodologie, as die pretaak, wat geleenthede bied vir voorafbeplanning, die hooftaak, met fokus op vorm wat hier reaktief en voorkomend gebruik word, en die posttaak, wat taal oefeningsaktiwiteite insluit.

Dit is na my mening moontlik om die onderrig van taal met die geleenthede vir kommunikasie en die uitruil van inligting binne die taakgebaseerde benadering te integreer. Indien take gebruik word as eenhede vir sillabusontwerp, dan moet daar vervolgens gekyk word na die ordening van so 'n sillabus.

## **2.4 Kognitiewe kompleksiteitskriteria vir die ordening van take**

### **2.4.1 Inleiding**

Navorsing oor die kriteria vir die ordening van take het die afgelope klompie jare toegeneem. Taaknavorsers het 'n meer kognitiewe perspektief begin aanneem. Hulle fokus volgens Skehan (2003: 5) veral op drie gebiede, naamlik eerstens 'n analise van hoe die aandagsbronne gedurende taakuitvoering gebruik word, tweedens die invloed van taak-

kenmerke op die uitvoering van die taak en derdens die impak van die verskillende omstandighede waaronder take voltooi en uitgevoer moet word. Een van die navorsingsrigtings was die identifisering van die kognitiewe dimensies van die moeilikheidsgraad van take en die wyses waarop die resultate van taakuitvoering en taakvoltooing op die eenvoudige en die komplekse kante van elke dimensie van KAV geassesseer kan word. Hierdie kognitiewe tak van die taakgebaseerde ondersoek is volgens Michel (2009: 236) geïnteresseerd in hoe die kognitiewe eienskappe die prestasie van die tweedetaalleerder kan beïnvloed. Die kognitiewe benaderings tot taakgebaseerde leer en onderrig fokus op die kognitiewe eise wat daar in 'n taak is en hoe veranderinge in hierdie eise taakuitvoering beïnvloed. Dit is veral Peter Robinson (2001a; 2001b; 2001c; 2001d; 2003; 2005; 2007a; 2007b; 2009a; 2010) met sy kennisiehipotese wat baanbrekerswerk op hierdie gebied gedoen het.

Daar is twee kontrasterende, maar tog ooreenstemmende, kognitiewe navorsingsbenaderings, wat 'n reeks taakkenmerke geïdentifiseer het, wat gemanipuleer kan word om verskillende vlakke van taakkompleksiteit te bereik. Beide die benaderings fokus op die belangrike rol van aandag en hoe die aandagsbronne gedurende taakuitvoering en taakvoltooing gebruik word.

Skehan (1998) en Skehan en Foster (2001) stel die Beperkte Aandagskapasiteitsmodel (BAKM)<sup>27</sup> voor waarin hulle argumenteer dat om die aandag op slegs een aspek van taakuitvoering, naamlik kompleksiteit, akkuraatheid en vlotheid, te plaas, dit die ander dimensies negatief mag affekteer. Die basiese aanname van die model is dat mense se aandagsbronne en aandagsprosesseringsvermoë beperk is en hulle sal dus prioritiseer waarop hulle hul aandag wil plaas. Indien 'n taak baie eise stel ten opsigte van die inhoud, sal daar minder aandag beskikbaar wees vir die taalvorm. Dit veroorsaak volgens Kuiken en Vedder (2008: 50) dat leerders eerder die betekenis van die taak as die taalvorm daarvan sal prosesseer. Kuiken en Vedder (2008: 50) is verder van mening dat wanneer daar 'n toename in kognitiewe taakkompleksiteit is, dit die leerders sal noop om eers aandag aan die inhoud van die taak te gee, wat tot gevolg sal hê dat kompleksiteit en akkuraatheid van die linguistiese uitsette sal afneem. Met ander woorde: daar is 'n kompromie wat tussen betekenis en vorm bereik moet word. Die BAKM impliseer ook dat kennis van die taakfaktore, wat ontwikkeling in die verskillende areas van KAV bevorder, belangrik is om take te orden.

---

<sup>27</sup> "Limited Attentional Capacity Model" – "LACM".

Daarteenoor beweer Robinson in sy kennisiehipotese dat die aandagsbronne nie beperk word soos Skehan betoog nie en dat daar 'n korrelasie tussen kompleksiteit en akkuraatheid is. Robinson (1995a: 292) is van mening dat leerders toegang het tot veelvuldige aandagsbronne op dieselfde tyd en dat vorm en betekenis nie in kompetisie is ten opsigte van die aandagsbronne nie. Hy betoog dat toenemende taakkompleksiteit tot beter taakuitvoering kan lei omdat komplekse take groter akkuraatheid én kompleksiteit bevorder.

Daar is na my mening sekere kontraste tussen Robinson se model en Skehan se model. Robinson is 'n teorie-dan-navorsing-benadering terwyl Skehan 'n navorsing-dan-teorie-benadering volg. Robinson plaas sy fokus op 'n teorie van aandagsfunksionering én 'n teorie van taakkompleksiteit. Daarteenoor baseer Skehan sy voorspellings oor die uitwerking van kognitiewe kompleksiteit op die verskillende KAV-veranderlikes asook studies wat slegs een of twee van die veranderlikes ondersoek. Robinson se teorie kom meer ingewikkeld voor en maak komplekse voorspellings oor verhoudinge binne sy raamwerk terwyl Skehan se teorie meer minimalisties en empiries-gebaseerd is.

Ten einde by taakordening uit te kom en as voorbereiding te dien vir die volgende hoofstukke, moet die kennisiehipotese van Robinson ondersoek word.

## **2.4.2 Robinson se kennisiehipotese**

### *2.4.2.1 Inleiding*

Volgens die kennisiehipotese van Robinson moet pedagogiese take vir taalaanleerders in 'n toenemende kompleksiteitsrangorde geplaas word. Dit bevorder tweedetaalontwikkeling en die verbetering in die vermoë om tweedetaalteikentake te kan uitvoer. Die doel van so 'n pedagogiese taakordening is na aanleiding van Robinson en Gilabert (2007: 162) om geleidelik werklikewêreld-taakeise in die klaskameromgewing voor te stel. Die doel is voorts om leerders op 'n hanteerbare ontwikkelende en uitvoerende wyse te laat aanbeweeg van programingangsvlakke van tweedetaalgebruik en taakuitvoering tot programuitgangsvlakke. Robinson en Gilabert (2007: 162) betoog dat die taakgebaseerde benadering hierdie verhoogde komplekse ordening van pedagogiese take konstitueer en die basis vorm vir taakgebaseerde assessering van die programuitgangsvlakke. So 'n taakordening behoort volgens Robinson die taaksillabus te vorm.

Robinson en Gilabert (2007: 162) stel argumente dat die gevolge om die kognitiewe eise van take te vermeerder, die volgende sal wees:

- a) Dit sal leerders aanspoor tot groter akkuraatheid en kompleksiteit van tweedetaalgebruik om sodoende te voldoen aan die groter funksionele en konseptuele kommunikatiewe eise, wat dit op die leerders plaas.
- b) Dit sal interaksie bevorder. Dus verhoog dit die aandag op die inset, asook op die onthou van die inset om sodoende leer uit die inset te vermeerder. Dit sluit ook die grammatikale vorms in wat opvallend daarin voorkom.
- c) Die langtermyn-retensie van die inset word verhoog.
- d) Die uitvoering van enkel- tot komplekse ordening lei tot outomatisering en genoegsame skedulering van die komponente van komplekse tweedetaalbeheersing.

Die Driedelige Komponensiële Raamwerk van Robinson vir taakklassifikasie en -ontwerp (sien tabel hieronder) vorm die basis vir besluitnemings oor taakgradering en -ordening. Dit vorm die raamwerk waarbinne die uitwerking van toenemende taakkompleksiteit op tweedetaaluitvoering bestudeer kan word. Dié raamwerk vir taakontwerp verskaf die geleenthede vir komplekse klaskamerleer en -toetsing, asook om die situasie op 'n hanteerbare wyse te analiseer. Dit onderskei die kognitiewe eise van pedagogiese take, wat bydra tot verskille in hul intrinsieke kognitieweiteit (of die taak 'n enkelstap benodig om voltooi te word of meerdere gelyktydige stappe) van die leerders se persepsies van taakmoeilikhed, wat die resultaat is van die vaardighede wat die leerders na die taak bring, soos intelligensie en hulle affektiewe response. Bogenoemde word verder onderskei van die omstandighede wat gespesifiseer word in terme van inligtingsvloei in klaskamerdeelname en die groepering van die deelnemers. Die raamwerk laat interaksie tussen die drie breë kategorieë van kompleksiteit-, moeilikhed- en omstandighedsfaktore toe.

#### *2.4.2.2 Die Driedelige Komponensiële Raamwerk*

Dié raamwerk van Robinson beskryf die taksonomiese lys van pedagogiese taakkenmerke. Dit onderskei drie breë kategorieë en subkategorieë van taakeienskappe, naamlik kenmerke wat bydra tot take se intrinsieke kognitiewe kompleksiteit, taakkenmerke wat die situasie en toestande of omstandighede waarin take plaasvind bepaal en derdens leerderfaktore wat bydra tot die omvang van die moeilikhed of ingewikkeldheid wat wag om die taak suksesvol te kan voltooi. Robinson (2001a: 287) tref gevolglik 'n onderskeid in die raamwerk tussen die kognitief-gedefinieerde taakkompleksiteit, die leerders se persepsies van taakmoeilikhed en die interaktiewe omstandighede waaronder take uitgevoer moet word – met ander woorde taakkompleksiteit, taakmoeilikhed en taakomstandighede. Robinson verwys na ander navorsers soos Long (1985; 1997), Nunan (1989) en Skehan (1996) wat “kompleksiteit” en



“moeilikheid” interveranderlik gebruik. Hierdie navorsers betoog, volgens Robinson (2001a: 290), dat ’n verskeidenheid faktore soos kognitiewe, affektiewe, linguistiese, interaksionele en ervaringsfaktore kompleksiteit/moeilikheid beïnvloed. Robinson (2001d: 29) is egter van mening dat die terme “kompleksiteit” en “moeilikheid” na verskillende tipes invloede op taak-uitvoering verwys en dat hierdie faktore geskei moet word van die faktore wat te doen het met “omstandighede”. In haar kongresreferaat betoog Michel (2009: 236) dat die taksonomiese struktuur van die raamwerk nie verander het nie, maar Robinson het dit wel uitgebrei soos bevindings van empiriese navorsing algaande bekend word. Kuiken en Vedder (2007) is egter van mening dat hierdie uitgebreide weergawe van Robinson etlike tekortkominge bevat.

Volgens Robinson (2007a: 15-16) en Robinson & Gilabert (2007: 164) lyk die Driedelinge Komponensiële Raamwerk vir taakklassifikasie in terme van kategorieë, kriteria, analitiese prosedures en ontwerpeienskappe skematies soos volg [my vertaling – EA]:

**Tabel 2.18: Driedelinge Komponensiële Raamwerk**

<b>Taakkompleksiteit</b> (kognitiewe faktore)	<b>Taakomstandighede</b> (interaktiewe faktore)	<b>Taakmoeilikheid</b> (studentfaktor)
Klassifikasiekriteria: kognitiewe eise	Klassifikasiekriteria: interaksionele eise	Klassifikasiekriteria: potensiaalvereistes
Klassifikasieprosedure: inligtingsteoretiese analise	Klassifikasieprosedure: gedragsbeskrywende analise	Klassifikasieprosedure: potensiaalassesseringsanalise
Subkategorieë: (a) brongerigte veranderlikes (maak kognitiewe/konseptuele eise): +/- hier en nou +/- min elemente +/- ruimtelike redenering +/- kousale redenering +/- intensionele redenering +/- perspektiefneming	Subkategorieë: (a) deelnemingsveranderlikes (maak interaksionele eise): +/- oop antwoord +/- eenrigtingvloei +/- konvergente oplossing +/- min deelnemers +/- min deelname nodig +/- onderhandeling nie nodig	Subkategorieë: (a) bevoegdheidsveranderlike en taakrelevante bronveranderlikes: werkende geheue redenering taakomruiling aanleg veldonafhanklikheid gedagtelesery
(b) bronverspreidende veranderlikes: (maak prosedure-/uitvoeringseise) +/- beplanningstyd +/- parate kennis +/- enkeltaak +/- taakstruktuur +/- min stappe +/- onafhanklikheid van stappe	(b) deelnemersveranderlikes (maak interaktante eise): +/- dieselfde vaardighede +/- dieselfde geslag +/- bekendheid +/- gedeelde inhoudskennis +/- gelyke rolle en status +/- gedeelde kulturele kennis	(b) affektiewe veranderlikes en taakrelevante gesteldheids- veranderlikes: oopenheid beheer van emosies taakmotivering verwerking van angstigheid bereidheid tot kommunikasie selfwerksaamheid

Die verskillende komponente van Robinson se raamwerk word vervolgens bespreek om ’n oorsig oor elk te verskaf. In die eerste plek word taakkompleksiteit bespreek met daarna taakomstandighede en laastens taakmoeilikheid.

Eerstens taakkompleksiteit: Robinson (2001d: 29) definieer taakkompleksiteit as die gevolg van die aandags-, geheue, redenerings- en ander inligtingsprosesseringseise op die taalleerder. Dit stem ooreen met Skehan (1998) se nosie van *kognitiewe kompleksiteit*. Voorts is Robinson (2001d: 29) van mening dat die kognitiewe faktore wat bydra tot kompleksiteit die gevolg is van die struktuur van die taak, wat prosesseringseise maak. Om byvoorbeeld vir die leerder 'n eenvoudige taak te gee (soos om met 'n vereenvoudigde kaart aanduidings te gee van A na B) sal altyd minder veeleisend wees as 'n komplekse taak (soos om met 'n kaart aanduidings te gee van 'n plek wat onbekend aan die deelnemers is), omdat die verskil tussen die aandagsfokus, die werkende geheue, die redenering en ander kognitiewe eise 'n vaste en veranderlike kenmerk van die taak is. Robinson en Gilabert (2007: 163) stel voor dat taakkompleksiteit die hoofbron vir pro-aktiewe pedagogiese taak-ordening moet wees. Tog argumenteer Robinson (2001d: 33) dat dit die verskille in taakkompleksiteit is wat die logiese basis vorm vir voornemende besluitneming oor taakgebaseerde sillabusontwerp en die ordening van pedagogiese take.

Taakkompleksiteit bestaan uit 'n aantal kenmerke wat gedurende taakontwerp gemanipuleer kan word, aldus Robinson (2001d: 30). Dié kenmerke word verteenwoordig deur +/-, wat aandui of die eienskap teenwoordig (+) of afwesig (-) is. Volgens Robinson (2007a) moet hierdie +/- onderskeid op 'n kontinuum van minder kompleks na meer kompleks gesien word. Verskeie empiriese studies is al binne die taakgebaseerde teorie onderneem om Robinson se kennisiehipotese te toets deurdat hierdie verskillende taakkompleksiteitskenmerke ondersoek word: Gilabert (2005), Gilabert et al. (2009), Kim (2009), Kuiken en Vedder (2004), Kuiken en Vedder (2008), Michel (2009), Robinson (1995b) en Robinson (2007b).

Robinson (2005: 4-7) verduidelik verskillende subkategorieë onder taakkompleksiteit. Daar is twee subkategorieë, naamlik faktore wat in die eerste plek die aandag op taal rig en volgens Kuiken en Vedder (2004: 25) 'n direkte invloed op taalgebruik het, dus brongerigte ("resource-directing") kenmerke. Kuiken en Vedder (2004: 25) gebruik die term "dirigerende faktore". In die tweede plek is daar faktore wat die aandag van taal aflei en volgens Kuiken en Vedder (2004: 25) geen direkte verhouding met enige van die spesifieke kenmerke van taalgebruik het nie, dus bronverspreidende ("resource-dispersing") kenmerke. Kuiken en Vedder (2004: 25) gebruik die term "dispergerend (uiteenwaaierend)". By 'n lesing op 14 Desember 2005 by die Universiteit van Amsterdam oor tweedetaalverwerwing gebruik Kuiken en Vedder "direct taalgericht" vir brongerigte kenmerke en "niet direct taalgericht" vir bronverspreidende kenmerke in hulle Powerpoint-aanbieding. Michel (2009: 237) verwys na

brongerig as “factorene die de aandacht op taal richte” en na bronverspreidend as “factorene die van de taal afleiden”.

Hierdie twee kenmerke van brongerig en bronverspreidend tree in interaksie met mekaar op en affekteer taakproduksie op meetbare wyses in terme van kompleksiteit, akkuraatheid en vlotheid (KAV). Indien die taakkompleksiteit van die brongerigte kenmerke verhoog word, sal dit volgens Robinson (2001d: 31) tot groter aandagsbroneise lei, wat slegs bereik kan word deur die gebruik van spesifieke verskynsels van die taalkode. Wanneer byvoorbeeld redenering benodig word teenoor eenvoudige inligtingoordrag, sluit die spesifieke verskynsels onder meer logiese skakelwoorde soos *wanneer*, *dan*, *want* en *daarom* in, saam met sintaktiese permutasies wat nodig is om frases te koördineer. Daarteenoor betoog Robinson (2001d: 31) dat indien take van die bronverspreidende kenmerke vermeerder word, sal dit groter eise op die aandag- en werkende geheue stel, maar dit sal nie die leerder rig op die verskynsels van die taalkode, wat gebruik kan word om die taak te voltooi nie. Dit gebeur byvoorbeeld wanneer ’n sekondêre taak by die primêre taak gevoeg word of wanneer beplanningstyd weggeneem word.

Brongerigte kenmerke is volgens Robinson en Gilabert (2007: 163) die kenmerke waarin eise op die gebruik van die taal gemaak word, met ander woorde take word gekarakteriseer op die basis van die konsepte wat die studente in die taak moet uitdruk en verstaan. Dit spoor studente dus aan om hulle bestaande tweedetaalrepertoire uit te brei. Dit is die veranderlikes wat kognitiewe/ konseptuele eise (soos intensionele redenering) beskryf en leerders se aandags- en geheuebronne rig, wat weer tot intertaalontwikkeling sal lei. Die brongerigte kenmerke gaan daaroor dat studente hulle konseptuele onderskeidende kenmerke moet kan gebruik. Dit is kenmerke wat gevolglik gerig is op toenemende tweedetaalverwerwing en -ontwikkeling. Deur dus meer van studente se kognitiewe/konseptuele onderskeidingsvermoë te eis, behoort dit studente se aandag te plaas (en hulle aandag- en geheuebronne te rig) op aspekte van die tweedetaalsisteem wat nodig is om akkuraat te verstaan en dit te kan oordra. Robinson en Gilabert (2007: 165) verwys na die volgende brongerigte veranderlikes of kenmerke:

- a) [+/- min elemente]: die aantal en die aard van entiteite wat onderskei moet word;
- b) [+/- hier en nou]: teenwoordige tyd teenoor nieteenwoordige tyd;
- c) [+/- ruimtelike redenering]: die aard en omvang van inhoude van bekende en maklik identifiseerbare ruimtelike plasings teenoor ruimtelike plasings wat onbekend is;
- d) [+/- kousale redenering]: eenvoudige inligtingsoordrag teenoor redenering oor kousale verbande en die verhoudings tussen hulle;

- e) [+/- intensionele redenering]: eenvoudige inligtingsoordrag teenoor redenering oor ander mense se intensies, gelowe, begeertes en vooroordele; en
- f) [+/- perspektiefneming]: die taak benodig van die spreker of luisteraar om slegs een persoon se perspektief in ag te neem teenoor meervoudige persoonsperspektiewe wat in ag geneem moet word.

Voorts word enkele besprekingspunte oor die verskillende kenmerke aangevoer.

Michel (2009: 237) argumenteer dat take wat uit verskillende elemente bestaan, 'n uitgebreide woordgebruik vereis, wat daartoe sal lei dat komplekse strukture gebruik sal word. Die kenmerk van [+/- elemente] is onder meer deur Gilabert (2007b) nagevors.

Ten einde tussen komplekse ruimtelike plasings te kan onderskei, is daar baie elemente wat gebruik kan word om te verwys na en te onderskei tussen die ruimtelike plasings. Robinson (2005: 6) se siening is dat 'n basiese topologiese netwerk van landmerke gedurende die kinderjare gekonstrueer word. Dit beteken dat net 'n paar landmerke herken sal word en alleenlik in verhouding tot nabygeleë landmerke. Dit is die basiese roetekaart ("route map") wat later ontwikkel in 'n opnamekaart ("survey map") waar die leerder deur meervoudige perspektiewe op 'n kaart kan onderskei tussen asgebaseerde verhoudinge, soos tussenin-wees én voorgrond en agtergrond. Volgens Robinson (2005: 6) is dieselfde ordening van die ontwikkeling van die topologiese tot die asgebaseerde verwysings gedurende outentieke volwasse tweedetaalverwerwing gedokumenteer.

Ten opsigte van die kenmerk van hier en nou/daar en dan in take betoog Robinson (2005: 4-5) dat dit van die studente vereis om tussen die temporaliteit (tydelikheid) van verwysings, soos teenwoordige versus verlede tyd, te kan onderskei. Robinson (2005: 5) is van mening dat studente sulke onderskeidende deiktiese uitdrukkings soos *hierdie*, *daardie*, *hier* en *daar* sal gebruik om teenwoordige teenoor afwesige objekte aan te dui. Hierdie ordening van konseptuele en linguistiese ontwikkeling wat in tweedetaalverwerwing opgemerk is, vind ook in eerstetaalverwerwing plaas aangesien eerstetaalsprekers eers na die hier en nou verwys en later na die daar en dan. Navorsers ondersoek die uitwerking van hier en nou/daar en dan op KAV. Daar is byvoorbeeld deur Robinson (1995b) bevind dat vlotheid by daar-en-dan-take afneem terwyl leksikale kompleksiteit en akkuraatheid toeneem, maar daar is geen verskil in strukturele kompleksiteit nie.

Take wat geen kousale (oorsaaklike) redenering vereis om verhoudings en eenvoudige oordrag van feite te bevestig nie, kontrasteer volgens Robinson (2005: 5) met take wat van die spreker vereis om oortuigings te regverdig en interpretasies te ondersteun oor waarom

gebeure mekaar opvolg. Dit noodsaak die spreker om in laasgenoemde gevalle uitdrukkings met logiese subordinate (*dus*, *want* en *daarom*) te gebruik.

In gevalle waar daar oor ander mense se intensies en oortuigings geredeneer word, word die gebruik van psigologiese, kognitiewe stellingswerkwoorde (*weet*, *glo*, *veronderstel* en *dink*) vereis. Die vermoë om mense se gedagtes en verstandelike status te verstaan en te konseptualiseer, word volgens Robinson (2007b: 194) die teorie van die intellek genoem. Hierdie “theory of mind” word teruggevoer na die Linguistiese Funksionalisme met hoofsaaklik Brian MacWhinney (2009) as die leiersfiguur. Die teorie van die intellek probeer om mense se persepsies en interpretasies van hul eie en ander mense se gedrag te verwoord deur taal, wat verwys na psigologiese toestande (soos *vakerig*), woorde wat begeerte aandui (soos *wens* of *wil*) en emosionele woorde (soos *gelukkig*) te gebruik (Robinson, 2007b: 195).

Om taakkompleksiteit in hierdie brongerigte kenmerke gedurende tweedetaalgebruik te vermeerder, behoort na aanleiding van Robinson (2005: 6) se mening ’n natuurlike volgorde vir die ordening van konseptuele en linguistiese eise te verteenwoordig.

Bronverspreidende kenmerke is volgens Robinson en Gilabert (2007: 165) die veranderlikes wat performatiewe/prosesseringsseise (gebruikseise) omskryf. Dié eise verhoog ook taakkompleksiteit, maar sonder om die studente se aandag en poging tot konseptualisering tot enige spesifieke aspek van die taalkode te lei (Robinson, 2005: 7). Dit stimuleer die toegang tot bestaande tweedetaalkennis deur byvoorbeeld beplanningstyd toe te laat. Robinson en Gilabert (2007: 166) wys daarop dat die eise op hierdie kenmerk outomaties toegang gee tot en kontrole van ’n alreeds gevestigde intertalige sisteem. Dit rig nie die leerders op enige aspek van die linguistiese sisteem wat van kommunikatiewe waarde kan wees in die uitvoering van ’n taak nie. Robinson en Gilabert (2007: 166) onderskei die volgende kenmerke:

- a) [+/- beplanning]: die mate waartoe die inhoude voorafbeplanning van die deelnemers vereis of nie;
- b) [+/- enkeltaak]: die mate waartoe deelnemers slegs ’n enkeltaak (praat of luister) uitvoer, of ’n dubbel- of veelvuldige taak (byvoorbeeld praat en luister plus beplanning of ontleding);
- c) [+/- parate kennis]: die mate waarin die inhoude parate voorafkennis van die deelnemers manifesteer of nie;
- d) [+/- taakstruktuur]: die mate waarin die taakstruktuur duidelik manifesteer om te help met die suksesvolle voltooiing van die taak;

- e) [+/- stappe]: take wat slegs een of 'n paar stappe benodig vir die voltooiing daarvan teenoor dié wat baie stappe vereis; en
- f) [+/- onafhanklikheid van stappe]: die mate waarin daar geen onafhanklikheid van of steiering tussen die stappe is nie teenoor dié wat 'n vasgestelde, streng ordening moet volg.

Wat betref die vermeerdering van taakkompleksiteit ten opsigte van die bronverspreidende kenmerke wil dit voorkom of dit leerders nie sal rig op enige bepaalde aspekte van taalkodes wat hulle nodig het om die ekstra taakeise te kan voltooi nie. As mens, na aanleiding van Robinson (2005: 7) se betoog, beplanningstyd of parate kennis wegneem of die aantal take wat gelyktydig voltooi moet word verhoog, sal dit slegs die aandags- en geheuebronne versprei. Hierdie kenmerk stimuleer die prosesseringstoestande waaronder werklike taal gebruik word. Die oefening of repetisie hiervan fasiliteer werkliketyd-toegang tot en die beheer van 'n reeds bestaande repertoire van taal, eerder as om nuwe vorm-funksie-vorme aan te leer.

Die fasiliterende effek van [+ parate kennis] op taakuitvoering het volgens Robinson (2001d: 36) steun ontvang van navorsing buite die veld van tweedetaalverwerwing, maar ook van binne met navorsers wat fokus op die gevolge van tweedetaallees en -luisterbegrip. Robinson (2001d: 36) verwys na Good en Butterworth wat bevind het dat parate kennis tot vermeerderde vlot eerstetaalspraakproduksie op 'n roetebeskrywende taak gelei het. Daarteenoor betoog Robinson (2001d: 37) dat parate kennis wel lei tot leksikale rykheid in komplekse weergawes en groter vlotheid in eenvoudige weergawes, maar dit het geen uitwerking op kompleksiteit en akkuraatheid nie.

Wat die manipulering van [+/- beplanningstyd] betref, is bevind dat beplanning tot winste in akkuraatheid, vlotheid en kompleksiteit lei. Robinson (2001d: 36-37) verwys na Ellis se ondersoek in 1987 na meer akkurate gebruik van verledetydsmorfeme in beplande take teenoor onbeplande take. Ortega (1999) het bevind dat vlotheid wel toeneem en daar is verhoogde strukturele kompleksiteit, maar beplanningstyd het geen noemenswaardige uitwerking op leksikale kompleksiteit gehad nie. Ander navorsers, soos Foster en Skehan (2000), doen navorsing oor die rol van beplanning. Hulle ondersoek verskillende bronne van beplanning, asook verskillende fokuspunte vir beplanning. Foster en Skehan (2000: 215) se ondersoek het beduidende statistiese resultate gehad, naamlik dat onderwysergeleide beplanning tot groter akkuraatheid lei, dat individuele leerderbeplanning 'n invloed op kompleksiteit en vlotheid uitoefen terwyl groepsbeplanning geen noemenswaardige uitwerking het nie. In 2009 ondersoek Foster en Skehan (2009) weer beplanningstyd en kom hulle tot die gevolgtrekking dat beplanning 'n positiewe uitwerking op vlotheid en



kompleksiteit het, maar dat die uitwerking van beplanning op akkuraatheid ietwat meer ingewikkeld is. Gilabert (2007b) ondersoek ook beplanningstyd en die uitwerking daarvan op hier-en-nou-take.

Robinson (2001d: 37) is van mening dat die [+/- enkeltaakeis] gemotiveer word deur bevindings van navorsing in ander opvoedkundige domeine, waar die uitvoering van 'n primêre taak ondersoek is om te sien wat die uitwerking sal wees indien 'n sekondêre taak bygevoeg is.

Tweedens taakomstandighede: Robinson (2005: 4) beskou taakomstandighede as die interaktiewe faktore, soos gespesifiseer in terme van die inligtingsvloei in klaskamer-deelname, soos eenrigting- of tweerigtingtake. Hy (2001d: 32) wys daarop dat die interaktiewe eise nie taakfaktore of leerderfaktore insluit nie. Dit verwys eerder na die groepering van die deelnemers, soos dieselfde geslag teenoor verskillende geslagte in dieselfde klaskamer. Taakomstandighede word volgens Robinson (2001d: 32) verdeel in deelnemingsveranderlikes wat interaksionele/wisselwerkende eise maak ten opsigte van inligtingsvloei (byvoorbeeld eenrigting- of tweerigtingkommunikasie) en die kommunikatiewe doelwitte van taakuitvoering (soos een oplossing teenoor baie moontlikhede) en deelnemersveranderlikes wat interaktante eise maak (byvoorbeeld bekendheid of onbekendheid met mekaar, die geslag van die deelnemers en die relatiewe status van deelnemers). In hoofstuk 3 en hoofstuk 4 word onder meer, as onderdeel van die ontleding van kognitiewe kompleksiteit, die taakomstandighede van elke taak beskryf.

Derdens taakmoeilikheid: Robinson (2001d: 29) onderskei tussen taakmoeilikheid en taakkompleksiteit. Kompleksiteit en moeilikheid kan volgens Robinson (2001d: 31) nie gesien word as in 'n vaste verhouding tot mekaar nie. Voorts is Robinson (2001c: 295) van mening dat dit die leerderfaktore is wat 'n taak meer of minder moeilik kan maak. Hy verskaf twee argumente: Twee leerders wat in intelligensie en vaardigheid verskil, mag dieselfde taaktaak minder of meer moeilik vind as gevolg van inherente bevoegdheidsverskille tussen hulle. Tweedens affekteer tydelike beperkinge, soos motivering, leerders. Volgens Robinson (2001c: 295) is taakmoeilikheid die leerders se persepsies van die taakeise en dit verklaar die verskil in taakuitvoering tussen twee leerders. Dit behels die faktore wat toegeskryf kan word aan die verskynsels wat bydra tot die verskillende maniere hoe studente leer en take uitvoer. Dit is met ander woorde die resultaat van die vermoëns wat hulle na die taak bring, soos byvoorbeeld intelligensie en vaardighede, maar omvat ook die affektiewe response, soos spanning, selfvertroue, motivering en angs. Dié kategorie word verdeel in bekwaamheidsveranderlikes en affektiewe veranderlikes (Robinson, 2001d: 32).



Voorts bied Robinson (2001d: 33) argumente ter ondersteuning aan dat interaksie tussen al drie kategorieë van die raamwerk taakproduksie en taalaanleer behoort te beïnvloed. Byvoorbeeld: kompleksiteit van sommige kenmerke, soos take wat geen beplanningstyd kry nie of wat verskillende taakeise het, mag taakmoeilikhed affekteer, soos gemeet deur die uitwerking daarvan op leerderangs. Sekere deelnemersfaktore, soos rolle (byvoorbeeld inligtingsgewer teenoor inligtingsontvanger) mag taakmoeilikhed affekteer omdat die inligtingsgewer groter angs kan ervaar as die inligtingsontvanger.

Robinson (2010: 255-259) verskaf 'n breë opsomming oor die verhouding tussen die drie komponente van sy raamwerk, naamlik die taakomstandigheds-/taakkompleksiteits-/taakmoeilikhedsinteraksie oftewel die Driedelige Komponensiële Raamwerk. Daarby bied Robinson (2010: 258) 'n verklaring aan hoe individuele verskille (IV) 'n rol by taakuitvoering kan speel. Hy is van mening dat individuele verskille in kognitiewe vaardighede, wat bydra tot persepsies van taakmoeilikhed, in interaksie tree met taakkenmerke en sodoende bydra tot taakkompleksiteit.

Die verhouding tussen taakkompleksiteit en taakomstandighede word volgens Robinson (2010: 257) soos volg voorgestel [my vertaling – EA]:

**Tabel 2.19: Taakkompleksiteits- en taakomstandighedsinteraksie**

	<b>Taakkompleksiteit</b>		<b>Taakomstandighede</b>
	<b>i Brongerigte, ontwikkelingskenmerke</b>		<b>i Deelname, interaksionele faktore</b>
<b>D E N K E</b>	+/- hier-en-nou +/- min elemente +/- ruimtelike redenering +/- kousale redenering +/- intensionele redenering +/- perspektiefneming  (GI, byvoorbeeld IV in redenering)	<b>A F K O N 1</b>	+/- oop antwoord +/- eenrigtingvloei +/- konvergente oplossing +/- min deelnemers +/- min deelname nodig +/- onderhandeling nie nodig nie  (EB, MI, byvoorbeeld IV in tolerante dubbelsinnigheid)
	<b>ii Bronverspreidende, performatiewe kenmerke</b>		<b>ii Deelnemers, gespreksgeenootfaktore</b>
<b>R E A K S I E</b>	+/- beplanningstyd +/- parate kennis +/- enkeltaak +/- taakstruktuur +/- min stappe +/- onafhanklikheid van stappe  (OI, byvoorbeeld IV in aanpasbare aandag, taakomruiling)	<b>A F K O N 2</b>	+/- dieselfde vaardighede +/- dieselfde geslag +/- bekendheid +/- gedeelde inhoudskennis +/- gelyke rolle en status +/- gedeelde kulturele kennis  (MI, EB, byvoorbeeld gemotiveerde intensiteitsbeheer, angs en selfwerkzaamheid)

Taakuitvoering benodig ten opsigte van die brongerigte kenmerke die kognitiewe vermoëns waarop die taalaanleerders steun terwyl hulle besig is met komplekse gedagtes in

verskillende konseptuele domeine (daarom DENKE in tabel 17). Robinson (2010: 258) betoog dat kognitiewe vermoëns noue verband toon met metings van Gevestigde Intelligensie (GI), soos bepaal in intelligensietoetse, soos byvoorbeeld om oor redenerings-vermoë te beskik. Daarteenoor benodig take ten opsigte van die bronverspreidende kenmerke dat leerders op hulle denke in komplekse performatiewe omstandighede moet reageer (daarom REAKSIE in tabel 17). Robinson (2010: 258) is van mening dat die kognitiewe vermoëns wat hiertoe bydra, verband hou met metings van Onvaste Intelligensie (OI) soos bepaal in intelligensietoetse, soos byvoorbeeld om oor die vermoë te beskik om die aandag tussen opeenvolgende taakeise te kan ruil. Dit kom onder meer na vore in die verskille in die prosesseringspoed en die verdeelbaarheid van aandag tussen leerders.

Die affektiewe (persoonlikheids-) en konatiewe (motiverings-) (AFKON)-faktore (sien tabel 17) beïnvloed volgens Robinson (2010: 258) waarskynlik take wat onder verskillende taak-omstandighede en hulle eise uitgevoer word. Tydens pedagogiese taakuitvoering in komplekse interaksionele en interpersoonlike situasies, word die aanpassings tot die verskillende deelnemers- en deelnemingskenmerke deur groter selfregulering en motiverende intensiteit (MI), en groter emosionele beheer (EB) gefasiliteer. Byvoorbeeld: wanneer die oplossing vir die taak nie vas is nie, dus [+ oop antwoord] teenoor bepaald en vas, dus [+ geslote antwoord], mag individuele verskille in EB suksesvolle betrokkenheid in taakdeelname, om by hierdie doelwit uit te kom, voorspel. Dit beteken byvoorbeeld dat deelnemers wat meer oop vir ondervinding en meer tolerant ten opsigte van onduidelikhede is, beter mag aanpas in oop take as in geslote take omdat hulle die doelwit wil bereik.

Dit is moeilik om die bykomende leerderomstandighede (hetsy sterk en/of swak punte), wat die taakmoeilikeidskomponent van Robinson se raamwerk uitmaak, voor deelname aan die instruksionele proses te meet. Inligting wat hiermee te doen het, speel dus geen rol in sillabusontwerp soos deur Robinson voorgestel nie. Robinson (2010: 255) betoog dat dit nog nie duidelik is watter bydrae die vaardigheids- en affektiewe faktore tot persepsies van taakmoeilikeid lewer nie. Sommige van die kenmerke wat onder taakmoeilikeid in Robinson se raamwerk genoem word, is al deur ander navorsers nagevors; spesifiek hul uitwerking op taakgebaseerde leer, maar ander is nog nie. Hierdie proefskrif ondersoek nie taakmoeilikeid nie en gaan akkoord met Robinson se mening dat dit moeilik is om te bepaal watter uitwerking hierdie faktore op taakkompleksiteit het.

#### *2.4.2.3 Teoretiese aannames afgelei uit die kognisiehipotese*

Robinson (2005: 7) is van mening dat om voorspellings oor die gevolge van taakkompleksiteit ten opsigte van die twee kenmerke van brongerig en bronverspreidend te maak, baie verskillend sal wees. Indien die brongerigte kenmerke vermeerder word, karteer

dit die leerder se pogings om hulle toenemende konseptuele vaardighede om take in spraak oor te sit, op so 'n wyse dat dit vlotheid en kompleksiteit negatief mag beïnvloed. Daarteenoor: indien kompleksiteit ten opsigte van die bronverspreidende kenmerke vermeerder word, kan verwag word dat dit vlotheid, akkuraatheid en kompleksiteit negatief sal affekteer aangesien dit probleme sal veroorsaak vir leerders se pogings om toegang tot hulle bestaande tweedetaalrepertoire te verkry.

Robinson se kennisiehipotese veronderstel sekere aannames:

#### *Aanname 1*

Spraakproduksie: Robinson (2001d: 33-36) is van mening dat daar 'n verhoging in akkuraatheid en kompleksiteit van die brongerigte kenmerke in komplekse take (soos [+redenering]/[+ daar en dan]) teenoor eenvoudiger take sal wees, maar daar sal minder vlotheid wees. Hierdie aanname geld alleenlik wanneer algemene metings vir taakproduksie gebruik word. Ten opsigte van die komplekse bronverspreidende kenmerke (soos [-beplanningstyd]/[- enkeltaak]) sal al drie verminder.

In etlike ondersoeke om hierdie aanname te bevestig of te weerlê, is verskillende resultate gevind. Gilabert (2007a) vind in monoloogtake deels bevestiging en deels nie vir dié aanname. Dit word ondersteun deur 'n ondersoek deur Michel, Kuiken en Vedder (2007) wat ook 'n gedeeltelike bevestiging daarvoor gee.

#### *Aanname 2*

Meting van produksie: Volgens Robinson en Gilabert (2007: 166-167) gebruik die meeste studies oor die uitwerking van taakeise op spraakproduksie algemene metings van KAV (soos die persentasie van foutevrye kommunikasie-eenhede (K-eenhede) of frases per K-eenheid) oor die uitwerking van taakeise op spraakproduksie. Hierdie algemene metings moet egter met spesifieke metings van akkuraatheid en kompleksiteit aangevul word. In 2009 verskyn 'n spesiale uitgawe van *Applied Linguistics*, saamgestel deur Housen en Kuiken, oor ondersoeke wat onderneem is na spesifieke metings van KAV. Michel (2011) ondersoek onder meer in haar proefskrif spesifieke metings van sintaktiese kompleksiteit deur die gebruik van voegwoorde as kompleksiteitsaanduiders na te vors.

### *Aanname 3*

Interaksie en leergeleenthede: Die vermeerdering van taakkompleksiteit van die brongerigte teenoor die bronverspreidende kenmerke sal lei tot meer leergeleenthede, omdat meer interaksie en betekenisonderhandeling plaasvind. Sodoende lei dit dan volgens Robinson en Gilabert (2007: 167-168) tot groter hoeveelhede interaksie deur die opmerk van en die langtermyngeheue vir grammatikale vorms, wat opvallend gemaak word in die taakinset deur middel van proaktiewe en reaktiewe fokus-op-vorm-tegnieke.

### *Aanname 4*

Individuele verskille en taakkompleksiteitsinteraksie: Robinson en Gilabert (2007: 168) wys daarop dat individuele verskille in taakrelevante kognitiewe vermoëns en affektiewe faktore 'n groter rol by die komplekse as by eenvoudiger weergawes van albei kenmerke sal speel.

### *Aanname 5*

Toegang en analise: Voorbereide en beplande toename in die bronverspreidende eise van take bevorder toegang tot, beheer van en outomatisering van bestaande tweedetaal-aandagsbronne. Volgens Robinson (2001c: 314) behoort voorbereide en beplande toename in die brongerigte kenmerke van take die analise, ontwikkeling en intertalige diskoers te bevorder.

### *Aanname 6*

Taakordening: Robinson (2007a: 23) is van mening dat die prosedurele/performatiewe eise van die bronverspreidende kenmerke van pedagogiese take eerste in kompleksiteit vermeerder behoort te word, gevolg deur 'n toename in die kognitiewe/konseptuele eise van die brongerigte kenmerke. Hierdie laaste aanname van Robinson vorm die basis waarop taakordening plaasvind.

In die proefskrif word veral op laasgenoemde aanname gefokus om te toon hoe 'n sillabus ontwerp kan word. Die rede is om te toon dat deur eerstens toegang tot die studente se bestaande intertaalsisteem te verskaf, beter vir hulle is voordat by die kognitiewe eise van die taak uitgekom word.

## **2.4.3 Beginsels van taakordening**

Robinson betoog in sy kennisiehipotese dat die ordening van take van eenvoudig na kompleks tot taalleer en -ontwikkeling mag lei. Robinson (2003: 54) is voorts van mening dat dit winste in outomatisering sal toon, omdat dit die uitvoerende prosesse van skedulering fasiliteer en die komponenteise van komplekse take koördineer.

Daar is drie beginsels en besluitnemingspunte vir sillabusordening en -ontwerp in die taakgebaseerde benadering:

*Beginsel 1: Interaksionele eise word nie gegradeer en georden nie*

Dit is Robinson (2007a: 22) se siening dat die taakomstandighede, byvoorbeeld [+/- eenrigting]/[+/- gelyke status en rol], elke keer nageboots word wanneer pedagogiese taakweergawes uitgevoer word. 'n Rasionaal om taakomstandighede konstant te hou, is dat dit belangrik is om die oordrag van oefening tot die werklikewêreld-kontekste te verseker. Dit sluit na my mening aan by die repetisietake in Nunan (2010: 25) se raamwerk vir taakgebaseerde leer, soos bespreek in afdeling 2.2.3.2. Hoe meer taakomstandighede in pedagogiese weergawes geoefen word, hoe meer uitgebreid en gekonsolideerd raak die take vir die werklikewêreld-uitvoering waarop suksesvolle oordrag sal steun buite die klaskamer. Die taakomstandighede van die dialoë word in die volgende hoofstukke wel bespreek om die omstandighede rondom elke taak aan te toon, sowel as hul bydrae al dan nie tot die kompleksiteit van die taak.

Robinson (2007a: 23) is van mening dat taakkompleksiteit in twee fases vermeerder word. Die twee fases is belangrike besluitnemingspunte vir taak- en sillabusontwerp:

*Beginsel 2: Bronverspreidende performatiewe kenmerke word eerste vermeerder in kompleksiteit*

Volgens Robinson (2007a: 23) word die bronverspreidende kenmerke eerste vermeerder in kompleksiteit. Met ander woorde: indien die teikentaak gesamentlike taakuitvoering sonder beplanningstyd vereis, word beplanningstyd bygelas en die taak word eers individueel uitgevoer. Die rasionaal hiervoor is om eerstens toegang tot, en konsolidering van, die leerder se huidige tweedetaal-intertaalsisteem in eenvoudige pedagogiese take te verskaf.

*Beginsel 3: Brongerigte ontwikkelende kenmerke word daarna vermeerder in kompleksiteit*

In die tweede stadium, wanneer die verwagte teikenvlakke bereik is, word die kognitiewe/konseptuele eise geleidelik verhoog tot die verwagte teikenvlakke. Robinson (2007a: 23) argumenteer dat die eerste fase die leerder se aandags- en geheuebronne op die aspekte van die tweedetaalsisteem, wat nodig is om die toenemende komplekse konsepte te kodeer, kan rig. Daardeur word voldoen aan die toenemende komplekse funksionele eise, wat nodig is om die taal te gebruik. Verhoging van hierdie eise lei tot meer akkurate en komplekse leerderproduksie, meer aandag aan relevante taakinsette en verhoogde geheue daarvoor. Dit lei dan weer tot 'n sterker opname van die grammatikale vorm wat opvallend gemaak is in die inset. Dit is dus basies 'n kontrole, dan 'n analise en dan intertalige herbeskrywing.

Hierdie beginsels word ook in die volgende hoofstukke aangedui en toegepas in die ontleding van die dialoë.

#### **2.4.4 Taakordening: 'n Generiese matriks**

Die gradering en ordening van take is 'n belangrike faset van tweedetaalsillabusontwerp, wat take as die primêre eenhede van ontwerp en analise gebruik.

Figuur 7 hieronder illustreer die verskillende kenmerke van die kognitiewe kompleksiteit ten opsigte van die taakeienskappe wanneer 'n sillabus ontwerp word. Uit die figuur kan afgelei word dat indien 'n taak oor min elemente beskik wat geen redenering vereis nie en dit geplaas is in die hier en nou, dan is die taak kognitief eenvoudig. 'n Eenvoudige taak vertoon dus die volgende kenmerke: [+ min elemente], [+ min redenering], [+ hier en nou], [+ beplanningstyd], [+ parate kennis] en [+ enkeltaak]. Die taak het dus net [+] kenmerke, wat toon dat al hierdie kenmerke in die taak teenwoordig is. Deur die kenmerke een-een of meer as een op 'n keer te verander, kan die kognitiewe kompleksiteit van die taak geleidelik verhoog word. 'n Komplekse taak vertoon dus die volgende kenmerke: [- min elemente], [- min redenering], [- hier en nou], [- beplanningstyd], [- parate kennis], [- enkeltaak]. Die taak het dus net [-] kenmerke, wat toon dat die kenmerke afwesig in die taak is. Sommige navorsingsbronne, soos toegepas in hierdie proefskrif, sal dit aandui as [+ baie elemente], [+ redenering], [+ daar en dan], [- beplanningstyd], [- parate kennis], [- enkeltaak]. Op dié manier maak Robinson se raamwerk dit moontlik om take op grond van kognitiewe kompleksiteit te gradeer en te orden. Take wat in kwadrant 1 voorkom, sal eerste uitgevoer word voor take wat in die ander kwadrante voorkom.

Die numering in onderstaande kwadrante kom ooreen met die volgorde waarin take uitgevoer moet word. Robinson (2005: 26-27) stel voor dat die performatiewe/uitvoerende kenmerke (1-2) eers georden moet word om verhoogde kompleksiteit te kry. Daarna word die ontwikkelingskenmerke (3-4) georden om sodoende toegang tot die huidige intertaal te verkry, wat gefasiliteer, geoefen en gekonsolideer moet word, voordat nuwe konseptuele en linguistiese eise gestel word. Verhoog dus eers die bronverspreidende eise (horisontale dimensies van 1 na 2) en daarna die brongerigte eise (vertikale dimensies van 3 na 4). In 'n Powerpoint-aanbieding op 8 Februarie 2009 plaas Robinson (2009b) Cummins se basiese interpersoonlike kommunikatiewe vaardighede (BIKV) langs kwadrant 1 en die kognitiewe akademiese taalvaardighede (KATV) langs kwadrant 4. Daar kan dus afgelei word dat take in kwadrant 1 die BIKV is en deur taakordening moet daar gepoog word om by die KATV in kwadrant 4 uit te kom.

Volgens Robinson (2005: 27) is twee breë tegnieke teenwoordig om die uitwerking van oefening en toename in kompleksiteit van die twee dimensies te verduidelik. Dit is eerstens komponentversnelling wat toelaat dat stappe in 'n proses vinniger tydens oefening oopgemaak en uitgevoer kan word. Dit verklaar die verbeterings in die performatiewe dimensies. In hoofstuk 5 word hierdie komponentversnelling verder bespreek. Tweedens lei die herstruktureringstegniek ten opsigte van die ontwikkelingsdimensie tot veranderinge in die inhoud en ordening van die mentale toestande (konseptueel en linguisties) wat verantwoordelik is vir taalproduksie.

Die brongerigte en bronverspreidende kenmerke van kompleksiteit en die implikasies vir taakordening lyk skematies soos volg (Robinson, 2005: 8) [my vertaling – EA]:

**Tabel 2.20: Kognitiewe kompleksiteitskenmerke**

+ baie elemente + redenering + daar en dan  + beplanningstyd + parate kennis + enkeltaak  <b>3</b>  <b>Lae performatiewe en hoë ontwikkelingskompleksiteit</b>	+ baie elemente + redenering + daar en dan  - beplanningstyd - parate kennis - enkeltaak  <b>4</b>  <b>Hoë performatiewe en hoë ontwikkelingskompleksiteit</b>
+ min elemente + min redenering + hier en nou  + beplanningstyd + parate kennis + enkeltaak  <b>1</b>  <b>Lae performatiewe en lae ontwikkelingskompleksiteit</b>	+ min elemente + min redenering + hier en nou  - beplanningstyd - parate kennis - enkeltaak  <b>2</b>  <b>Hoë performatiewe en lae ontwikkelingskompleksiteit</b>

Die ordeningsvolgorde van eenvoudig na komplekse take lyk soos volg (Gilabert, 2008) [my aanpassing en vertaling – EA]:



1 Lae performatiewe en lae ontwikkelingskompleksiteit	2 Hoë performatiewe en lae ontwikkelingskompleksiteit	3 Lae performatiewe en hoë ontwikkelingskompleksiteit	4 Hoë performatiewe en hoë ontwikkelingskompleksiteit
<ul style="list-style-type: none"> <li>+ min elemente</li> <li>+ min redenering</li> <li>+ hier en nou</li> <li>+ beplanningstyd</li> <li>+ parate kennis</li> <li>+ enkeltaak</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>+ min elemente</li> <li>+ min redenering</li> <li>+ hier en nou</li> <li>- beplanningstyd</li> <li>- parate kennis</li> <li>- enkeltaak</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>+ baie elemente</li> <li>+ redenering</li> <li>+ daar en dan</li> <li>+ beplanningstyd</li> <li>+ parate kennis</li> <li>+ enkeltaak</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>+ baie elemente</li> <li>+ redenering</li> <li>+ daar en dan</li> <li>- beplanningstyd</li> <li>- parate kennis</li> <li>- enkeltaak</li> </ul>

**Figuur 2.5: Ordeningsvolgorde vir take**

Veronderstel die teikentaak is dat 'n passasier roete-aanduidings aan 'n bestuurder moet gee om 'n plek te vind deur die gebruik van 'n kaart, terwyl hulle deur 'n onbekende gebied ry. Die eerste weergawe is eenvoudig ten opsigte van al die kenmerke. Die leerders word 'n kaart gegee met die roete daarop aangedui en hulle kry beplanningstyd hoe om die roete aan hul maat te verduidelik. Dan word die bronverspreidende kenmerke eers vermeerder in kompleksiteit en daarna die brongerigte kenmerke. Meer progressiewe komplekse weergawes kan geoefen word, deur byvoorbeeld die beplanningstyd weg te neem, daarna die roete nie te merk op die kaart nie, daarna 'n kaart te gebruik van 'n onbekende gebied en dan laastens die grootte van die gebied op die kaart te verhoog. Die mees komplekse werklikewêreld-weergawe sal wees wanneer 'n passasier aan 'n motoris moet verduidelik hoe om 'n hotel te vind, wat onbekend aan hulle is, in 'n stad wat hulle nie ken nie. Op dié manier word take verhoog in kompleksiteit en outentisiteit, wat geleidelik nader kom aan die eis van werklikewêreld-teikentake.

Die toenemende kognitiewe kompleksiteitsweergawe van bogenoemde kaarttaak uit Robinson (2001d: 38) lyk dus soos volg [my vertaling – EA]:

**Tabel 2.21: Kompleksiteitskenmerke vir kaarttaak**

Kompleksiteitskenmerke	Eenvoudig				Kompleks
	1	2	3	4	5
<b>beplanningstyd</b> (voor gesprek)	+	-	-	-	-
<b>enkeltaak</b> (roete gemerk)	+	+	-	-	-
<b>parate kennis</b> (‘n bekende area)	+	+	+	-	-
<b>min elemente</b> (‘n klein area)	+	+	+	+	-

(vereenvoudigde kaart) (outentieke kaart)

Volgens Housen en Kuiken (2009: 463) is kompleksiteit moeilik om te definieer aangesien dit in tweedetaalnavorsing na beide die eienskappe ("properties") van taaltake verwys, naamlik taakkompleksiteit, én na die eienskappe van tweedetaaluitvoering en -vaardigheid, dus tweedetaalkompleksiteit, wat linguistiese kompleksiteit insluit. Larsen-Freeman (2009: 588) onderstreep dieselfde gedagte wanneer sy kompleksiteit omskryf as "the emergent property of complex systems". Kompleksiteit verwys dus na taakkompleksiteit én na linguistiese kompleksiteit, met ander woorde hoe kognitief eenvoudig of kompleks take is én hoe sintakties of leksikaal eenvoudig of kompleks die taal van die uitsette van die taak is. In die volgende afdeling word hierdie aspekte bespreek.

Samuda en Bygate (2008: 99) is van mening dat een van die belangrikste vrae binne die taakgebaseerde teorie is hoe take die leer en onderrig van spesifieke aspekte van taal bevorder. Een van die maniere is om na die sintaktiese kompleksiteit van take te kyk.

## **2.5 Sintaktiese kompleksiteit**

### **2.5.1 Inleiding**

Nadat die verskillende bronne oor taakkompleksiteit bestudeer is, kan afgelei word dat taakkompleksiteit 'n uitwerking op taalproduksie het. Vir die toets van taalproduksie kan verskillende metingsinstrumente gebruik word. Robinson et al. (2009: 534) se siening is dat die kennishipotese hoofsaaklik algemene metings, soos klousules per kommunikasie-eenheid of persentasies van foutvrye kommunikasie-eenhede vir die akkuraatheid en kompleksiteit van spraakproduksie gebruik. Kommunikasie-eenhede sluit volgens Crookes (1990: 184) onder meer geïsoleerde frases in wat nie 'n werkwoord bevat nie, maar tog 'n kommunikatiewe waarde het.

Foster et al. (2000: 354) is van mening dat navorsers wat ondersoek instel na gesproke eerste- of tweedetaaldata dikwels probeer om die frekwensie van sekere diskoers-eienskappe te meet. Dit sluit onder meer bevestigingsmerkers, duidelikhedsversoeke, selfkorreksies en grammatikale eienskappe, soos morfeme, in. Navorsers poog verder om die frekwensie waartoe sekere dimensies in die taaldata voorkom, soos relatiewe grammatikale akkuraatheid, sintaktiese kompleksiteit en vlotheid kwantitatief te meet. Om dit te kan doen, moet die taaldata in kleiner eenhede, waarvan die frekwensie en ratio gemeet kan word, verdeel word. Dit word basiseenhede genoem. Volgens Foster et al. (2000: 354) is die grootste probleem met dié tipe eenhede dat navorsers die manier waarop die metings gedoen kan word, en reeds gedoen is, self bepaal en gedefinieer het. Twee probleme is deur Foster et al. (2000: 357) ten opsigte van die definisies en toepassings geïdentifiseer. In die eerste plek word identiese taaleenhede verskillend óf glad nie gedefinieer nie óf so

gedefinieer dat dit te eenvoudig vir werklikewêreld-gesproke data is. Die definisies word saam met toepassings gebruik wat geen of weinig verband toon met transkripsies.

Sintaktiese kompleksiteit (ook sintaktiese volwassenheid of linguistiese kompleksiteit genoem) verwys, volgens Ortega (2003: 492), na die reeks vorme wat in taalproduksie na vore kom en die graad van sofistikasie van sulke vorme. Ortega (2003) evalueer die bewyse uit die gebruik van sintaktiese kompleksiteitsmetings van kollegestudente se geskrewe tweedetaalvaardigheid as aanduiders van hul algehele teikentaalvaardigheid. Ondersoeke na sintaktiese kompleksiteit is belangrik in tweedetaalnavorsing as gevolg van die aanname dat taalontwikkeling onder meer verwys na die groei van die tweedetaalleerder se sintaktiese repertoire en sy vermoë om dit gepas in verskillende situasies te kan gebruik. Voorbeelde van kwantifikasies vir sintaktiese kompleksiteit is die lengte van produksie-eenhede, die aantal vasleggings, die reeks strukturele tipes en die sofistikasie van die besondere strukture wat in taalproduksie gebruik word (Ortega, 2003: 492). Dit het gelei tot 'n verskeidenheid van globale metings. Ortega (2003: 493) se siening is dat globale metings van sintaktiese kompleksiteit bruikbaar is vir 'n verskeidenheid navorsingsdoeleindes.

### **2.5.2 Metings van sintaktiese kompleksiteit**

Metings van sintaktiese kompleksiteit is belangrike navorsingsinstrumente – nie alleen in die veld van tweedetaalverwerwing nie, maar ook ander taalverwante dissiplines, is Ortega (2003: 493) en Norris en Ortega (2009: 558) se mening. Norris en Ortega (2009: 559) verskaf 'n tabel van die sintaktiese kompleksiteitsmetings wat vir navorsing beskikbaar is. Hulle (2009: 558) stel vier verskillende metingsmaniere voor, naamlik lengte, subordinasie, koördinasie en formules om verskeidenheid, sofistikasie en verwerwingstempo van grammatikale vorme aan te dui. Konkrete definisies en toepassings van die metings verskil oor die verskillende dissiplines heen, maar die hoofdoelwit vir die gebruik daarvan, is dieselfde. Ortega (2003: 494) waarsku teen die wangebruik van sintaktiese kompleksiteitsmetrikasies as absolute ontwikkelingsaanduiders of as direkte taalvaardigheidsaanduiders. Norris en Ortega (2009: 562) stel argumente vir die multidimensionele metings van sintaktiese kompleksiteit en hulle verwys na etlike empiriese, kwalitatiewe metingstudies oor KAV wat onlangs binne die taakgebaseerde navorsingsveld plaasgevind het.

Daar kan afgelei word dat die aard van tweedetaalontwikkeling nie genoegsaam alleenlik deur globale metings ondersoek kan word nie. Ortega (2003) betoog dat “meer kompleks” wel moontlik in die eerste plek “meer taalgevorderd” mag beteken of selfs “meer gevorderd” op verskillende maniere beteken. “Meer kompleks” beteken tweedens nie noodwendig “beter” nie. Vordering in 'n leerder se taalvaardigheid mag sintaktiese kompleksifikasie insluit, maar dit sluit ook diskoersontwikkeling en sosiolinguistiese repertoires in, wat die

gebruiker kan aanpas vir spesifieke kommunikasie-eise. Dit sou ook volgens Ortega (2003) verkeerd wees om linguistiese kompleksiteitskryf as “goeie” of as “eksperte” skryf te sien.

Michel (2009: 96) noem die nadele daaraan verbonde om met globale metings te werk. Sy beweer dat slegs enkele studies die aannames en bewerings in die kennisiehipotese geëvalueer het deur spesifieke metings te gebruik. In haar proefskrif ondersoek Michel (2011: 97) onder meer die gebruik van voegwoorde as spesifieke metingsinstrument in redeneringstake. Robinson (2005) is van mening dat take wat geen redenering vereis nie, hoofsaaklik die gebruik van voegwoorde soos *en* uitlok terwyl take wat redenering vereis die gebruik van voegwoorde soos *maar* en adverbiale voegwoorde soos *want*, *dus*, *as*, *of* en *asof* uitlok. Michel (2011: 97) verwys na navorsing wat betoog dat voegwoorde soos *en* en *want* eerste verwerf word en later eers voegwoorde soos *maar*, *wanneer* en *as* aangesien dit na komplekse koherente en kousale verhoudings verwys. Omdat Robinson kousale redenering as kompleksiteitskenmerk in sy Driedelinge Komponensiële Raamwerk gebruik, sal die kousale voegwoordaanduiders soos *want*, *omdat*, *daarom*, *dus*, *derhalwe* en *dan* in die sintaktiese ontledings van die dialoë in hoofstuk 3 en hoofstuk 4 as kompleksiteitsaanduiders aangedui word.

Foster et al. (2000: 357) ondersoek die verskillende definisies van eenhede, soos gegee deur verskeie navorsers, en bevind voorts dat dit in drie breë kategorieë verdeel kan word (Foster et al., 2000: 358). Eerstens dié wat semantiese eenhede insluit. Hierdie eenhede is gebaseer op inligtings- of betekenisstukke met ’n semantiese fokus. Dit sluit voorstelle, kommunikasie-eenhede en idee-eenhede in. Die probleem met dié omskrywing is dat dit moeilik is om die omvang van ’n idee of argument te bepaal. Tweedens is daar die intonasie-eenhede, wat tooneenhede of fonemiese eenhede, idee-eenhede en uitinge insluit. Behalwe dat hulle elk ’n sentrale fokus ten opsigte van intonasie bevat, maak hulle ook gebruik van pousering as ’n sekondêre kenmerk. Hieronder word ook klousules en s-nodusse ingesluit, met s-nodusse as knoop- of vertakpunte tussen sinne. Laastens is daar die sintaktiese eenhede wat volgens Foster et al. (2000: 360) groter betroubaarheid en geldigheid beloof. Hierdie eenhede sluit in die sin, die idee-eenheid en die terminaaleenheid (T-eenheid), met die T-eenheid as die gewildste eenheid om gespoke en geskrewe data te analiseer. T-eenhede, wat as beginpunt vir die analise van spraakeenhede aangeneem word, is na aanleiding van Foster et al. (2000: 360) se ondersoek ’n “main clause plus any other clauses which are dependent upon it”. Larsen-Freeman (2009: 580) omskryf die T-eenheid as “an independent clause, accompanied by any associated dependent clauses”. In byvoorbeeld die sin “Marie slaan vir Jan.” is daar een T-eenheid terwyl die sin “Marie slaan vir Jan, maar sy is my beste vriendin.” uit twee T-eenhede bestaan.

Ten einde bruikbaar te kan wees, behoort 'n eenheid deeglik gedefinieer en in verskeie tekssoorte gebruik te kan word. Foster et al. (2000) skep hul eie, duidelik gedefinieerde eenheid, naamlik die analise van spraakeenheid (AS-eenheid). Dit was 'n alternatief vir die T-eenhede, wat suksesvol in geskrewe taal gebruik is, maar nie 'n betroubare metingsinstrument vir gesproke taal is nie. Gesproke taal bevat pouserings en intonale patrone, wat aandui dat uitinge langer as enkelfrases is. Volgens Michel (2009: 27) is AS-eenhede sintaktiese eenhede wat intonale en pouseringsinligting in ag neem.

Die analise van spraakeenhede (AS-eenhede) is hoofsaaklik sintaktiese eenhede wat gepas is as eenhede vir analyses. Foster et al. (2000: 365) gee twee redes hiervoor. Die spreker pouseer by sintaktiese sowel as by bysinne se eenheidsgrense. Tweedens is dit groter as 'n enkele frase, wat 'n bewys is van die spreker se vaardigheids- en kompleksiteitsvlak, omdat die spreker multisinsdele as eenhede kan uiter.

Foster et al. (2000: 365) omskryf 'n AS-eenheid as 'n enkelpersoonsuiting wat bestaan uit 'n onafhanklike sin (hoofsin) of 'n subklousule-eenheid, saam met enige ander ondergeskikte sinsdeel (bysin) wat daarmee verbind kan word. 'n Verduideliking van elk van die kenmerke van die AS-eenheid word kortliks gegee. Die onafhanklike sin (hoofsin) bevat volgens Foster et al. (2000: 365) die hoofidee van die uiting en is ten minste 'n frase met 'n hoofwerkwoord. Omdat bysinne in gesproke taal as kompleksiteitsmetings gebruik word, is dit daarom belangrik om duidelikheid te verkry wat 'n bysin of ondergeskikte sinsdeel behels. Die onafhanklike subklousule-eenheid (bysinne) bevat een of meer frases wat uitgebrei kan word tot 'n volledige sinsdeel (Foster et al., 2000: 366). Aangesien die onafhanklike sinsdeel sintakties op sy eie kan staan, is dit logies om dit as 'n eenheid te sien.

Die bysinne kan binne die AS-eenheid sekere funksies verrig (Foster et al., 2000: 367). Hierdie funksies sluit in die raaksien van die aanvanklike of uitgestelde onderwerp, die insluiting van 'n werkwoordkomplementering en die optrede daarvan as 'n postveranderlike of komplementêre frase. In sekere gevalle kan dit ook 'n adverbiale funksie verrig. In die sintaktiese ontledings in hoofstuk 3 en 4 word van hierdie funksies bespreek.

Foster et al. (2000: 368-370) verskaf verdere inligting oor verkeerde begin, herhalings, self-korreksies, geleentheidswoorde, onderbrekings en opeenstapeling van uitinge. Skehan (2009) ondersoek onder meer vlotheid in terme van pousering, herformulerings, herhalings, vervangings en spoed, deur sillabes per minuut te meet. In hierdie proefskrif word daar nie verder aan hierdie aspekte aandag geskenk nie al word binne die taakgebaseerde navorsing wel hierna gekyk.

Daar is drie vlakke van toepassings wat binne die AS-eenhede gebruik mag word, wat weer afhang van die doel van die analise, naamlik op vlak een vir 'n fyn, volledige analise, op vlak twee vir hoogs interaksionele data en vlak drie is vir spesiale gevalle wat die analise van niefragmentariese AS-eenhede vereis (Foster et al., 2000: 370-371). Michel (2009: 27) is van mening dat die AS-eenhede werkbare instrumente is, wat krediet gee vir die spesifisiteit van mondelinge taakgebaseerde tweedetaalbeheersing.

Binne die taakgebaseerde teorie onderneem etlike navorsers ondersoeke na die verband tussen die taakkenmerke van Robinson en algemene metings van spraakproduisie. Robinson (2005) bevind byvoorbeeld dat daar 'n verband is tussen daar-en-dan-take, waar die deelnemers van hul geheue moet gebruik maak in 'n storieprent-taak, en leksikale digtheid. Beide Gilabert (2007b) en Ishikawa (2007) kom tot dieselfde gevolgtrekking as Robinson (2005). Cadierno en Robinson (2009) bevind dat daar-en-dan-take meer leksikale patrone ten opsigte van beweging uitlok as wanneer die taak in die hier en nou plaasvind. Sulke spesifieke studies oor die verhouding tussen die taakkenmerke en leksikale digtheid ontbreek in Afrikaans.

Leksikale digtheid is 'n ondersoekmetode wat in diskoersanalises gebruik word, na die hoeveelheid inligting wat in 'n teks voorkom (Williamson, 2009). Dit meet die verhouding tussen inhoudswoorde soos selfstandige naamwoorde, adjektiewe, die meeste werkwoorde en die meeste bywoorde, en grammatikale of funksionele woorde soos voornaamwoorde, voorsetsels, voegwoorde, sekere hulpwerkwoorde, sommige bywoorde, bepalers en tussenwerpsels. Wanneer 'n teks 'n hoë leksikale digtheidsvlak het, is daar gewoonlik baie woorde wat inligting daarin aandui terwyl 'n teks met 'n lae leksikale digtheidsvlak relatief min woorde bevat wat inligting aandui. Williamson (2009) is van mening dat die feit dat leksikale digtheid in gesproke taal laer is as in geskrewe taal, niks vreemd is nie. Die rede daarvoor is dat gesproke taal uit onvolledige frases bestaan omdat die spreker spontaan moet reageer op die gespreksgenoot en dus nie tyd het vir beplanning en om te dink hoe en wat om te reageer op die gespreksgenoot se insette nie. Die teenoorgestelde vind by geskrewe taal plaas, want die outeur het tyd vir beplanning om die mees gepaste leksikale woord te kies. In hierdie proefskrif word die leksikale digtheid van die take in hoofstuk 3 en hoofstuk 4 nie gebruik in die ontleding van die linguistiese kompleksiteit van die verskillende dialoë nie. Dit word wel by die kompleksiteitskaal van Duran en Ramaut (2006: 52-53) gebruik, wanneer die linguistiese konteks van die take aangedui word; asook by die aanduidings van die tipe-take volgens Van Avermaet en Gysen (2006: 32), wanneer die kontekstuele ondersteuning gegee word. In afdeling 2.3.2.2 is Van Avermaet en Gysen (2006: 32) en Duran en Ramaut (2006: 52-53) se raamwerke bespreek. Daar is wel al studies onderneem oor die posisie van



die werkwoord in Afrikaans aangesien dit besondere uitdagings aan tweedetaalsprekers van Afrikaans stel – sien byvoorbeeld Biberauer (2002).

Vir die doel van hierdie studie is die eenhede van analise vir die ontleding van die take die AS-eenhede, aangesien dit gepas is vir die ontleding van gesproke taaldata, soos hier gebruik. In die volgende hoofstukke sal na die sintaktiese kompleksiteit van die take gekyk word deur die AS-eenhede en die funksies wat dit inneem, te ontleed.

## **2.6 Slot**

In hierdie hoofstuk is verskillende aspekte rondom taakgebaseerde leer en onderrig ondersoek deurdat 'n multiperspektiefbenadering gevolg is. Taakgebaseerde leer en onderrig het 'n gesonde teoretiese basis, soos blyk uit die omvangryke en steeds uitbreidende internasionale navorsing.

Verskillende definisies en die aard van take is in hierdie hoofstuk bespreek. Daar is tot die gevolgtrekking gekom dat daar 'n verskeidenheid definisies is wat ten opsigte van verskillende aspekte van mekaar verskil of ooreenstem. Tog beklemtoon al die definisies dat die take kommunikatiewe taalgebruik moet insluit met die fokus op betekenis en nie grammatika nie. Verskillende sienings oor die klassifikasie van take, asook die gradering en ordening van take, is hoofsaaklik na aanleiding van Ellis (2003) bespreek. Pica et al. (1993) se taaktipologie is as voorbeeld van 'n psigologiese klassifikasie bespreek aangesien die verskillende taaktipes etlike moontlikhede vir taalleer bied. Hierdie besprekings in afdeling 2.2.4 en in afdeling 2.2.5 het verder getoon dat die kognitiewe kompleksiteit van take belangrik is en die basis moet vorm vir die gradering en ordening van take ten einde 'n taakgebaseerde sillabus te kan ontwerp. Die taakgebaseerde benadering beklemtoon die belangrikheid van behoefte-analises as beginpunt vir die gradering en ordening van take. Die behoefte-analises, soos bespreek in afdeling 2.3.2, beantwoord die vraag hoekom, wat en waarom die taalaanleerders moet leer. Dit toon ook watter take noodsaaklik is in die spesifieke situasies wat relevant is vir die taalaanleerders en die kwalitatiewe vlak van taalbeheersing wat bereik moet word in die uitvoering van die take. Die take vorm die basiese eenhede om taaluitvoeringseise of -doelwitte te beskryf, wat die grondslag vorm vir sillabusontwerp, taalonderrig en -assessering.

Die hoofstuk het verder in afdeling 2.4 die fokus geplaas op kognitiewe kompleksiteit met verwysing na Skehan (1998) se BAKM en Robinson (2001a; 2001b; 2001c; 2001d; 2003; 2005; 2007a; 2007b; 2009a; 2010) se kognisiehipotese. Tog is daar in dié proefskrif voorkeur verleen aan Robinson se teorie omdat hy 'n taksonomiese stelsel vir pedagogiese taakklassifikasie daarstel wat meer bruikbaar is. Sy rasionaal vir taakontwerp word deur



verskeie navorsers binne die taakgebaseerde leer en onderrig as leidend- en rigtinggewend beskou. Daarom is Robinson se kennisiehipotese bespreek om 'n rasionaal vir die gradering en ordening van take te verskaf. Robinson beweer dat take op grond van hul kognitiewe kompleksiteit georden moet word. Hierdie bewering van Robinson word in hoofstuk 3 en hoofstuk 4 toegepas en getoets.

Laastens is 'n teoretiese perspektief oor sintaktiese kompleksiteit in afdeling 2.5 bespreek. Die navorsing onderneem deur Foster et al. (2000) oor AS-eenhede vorm die grondslag vir die studie wat verder in die proefskrif onderneem word.

In die volgende twee hoofstukke word praktiese toepassings van die teoretiese perspektiewe gegee deur die ontledings van twee stelle dialoë wat ontwerp is met die oog op Afrikaanse taalverwerwingskursusse vir universiteitstudente. Eerstens word student-student-dialoë in hoofstuk 3 ontleed en in hoofstuk 4 word student-dosent-dialoë ontleed.

## **HOOFSTUK 3. KOMPLEKSITEITSKENMERKE VAN STUDENT-STUDENT-KOMMUNIKASIE**

### **3.1 Inleiding**

Die doel met hierdie hoofstuk is om ondersoek in te stel na hoe die beginsels en eienskappe van verskillende teoretiese perspektiewe in samehang en kombinasie aangewend kan word in 'n multiperspektiefbenadering tot die gradering en ordening van take. Dié hoofstuk betoog vir 'n multiperspektiefbenadering tot die ontwerp van 'n taakgebaseerde sillabus. Die doel van die onderstaande tien illustratiewe student-student-take is om sillabus-eenhede voor te stel wat studente in hul intertaalontwikkeling fasiliteer; daarom word ook na die verband tussen die kognitiewe en sintaktiese kompleksiteit gekyk. Die motivering vir dié benadering is om 'n taakgebaseerde sillabusontwerpbenadering vir tweedetaalonderrig en -leer van kampuskommunikasie in Afrikaans voor te stel. Die voordeel van die multiperspektiefbenadering is dat dit 'n holistiese ontleding van elke dialoog gee aangesien elke afsonderlike benadering van die navorsers wie se navorsing tot taakontwerp bespreek word, op sigself ontoereikend en onvolledig vir sillabusontwerp is, soos in die vorige twee hoofstukke aangetoon is. Derhalwe word verskillende teoretiese benaderings ten opsigte van kompleksiteit vir tweedetaaltaak- en sillabusontwerp in kombinasie gebruik. Hierdie benaderings is belangrik ten einde take in 'n sillabus te gradeer en te orden om optimale leer en intertaalontwikkeling te bevorder.

Die take is geskryf na aanleiding van verskillende tipes behoefte-analises wat oor vyf jaar onderneem is onder studente wat geregistreer was vir die Afrikaanse Taalverwerwingskursusse van die Departement Afrikaans en Nederlands in die Fakulteit Lettere en Sosiale Wetenskappe van die Universiteit van Stellenbosch. Die behoefte-analises het eerstens uit vraelyste bestaan en is opgevolg met onderhoude. Dit het verder die identifisering van sentrale gesprekstemas en -onderwerpe behels, wat nievaktegniese inhoud ingesluit het. Dit het gelei tot die konstruksie van hierdie dialooginhoud binne die sosiale terrein, wat voorbeelde van generiese student-student-kommunikasie is, met ander woorde: generiese sosiaalinteraktiewe taalgebruik binne die konteks van kampuskommunikasietemas. Die take in dié hoofstuk is verteenwoordigend van die omvang van segmente van outentieke kommunikasietemas en -onderwerpe, dus dit waaroor die studente sosiaal met mekaar wil kommunikeer.

Van die dialoë is geskryf deur nagraadse studente<sup>28</sup> aan die Departement Afrikaans en Nederlands, wat die module *Metodologie van Taalverwerwing* in die Honneursprogram gevolg het, na aanleiding van kampuskommunikasie van werklike situasies waarin hulle was of wat met hulle op kampus gebeur het. Hierdie tipe dialoë, wat na aanleiding van werklike gebeure geskryf is, bevat dus sinsinhoud wat verteenwoordigend is van outentieke kampuskommunikasie. Van die ander dialoë is na aanleiding van die behoefte-analises deur my gefabriseer en geskryf.

Al tien die dialoë is deur eerstetaalsprekers beoordeel om die verteenwoordigende aard ten opsigte van die outentisiteit daarvan te bevestig. Die dialoë is ook aan tweedetaalsprekers voorgelê om te bepaal of dit aan hulle sosiale kommunikasiebehoeftes voldoen en sodat hulle kommentaar kon lewer oor die bruikbaarheid al dan nie van sulke dialoë.

Die dialoë is geskrewe versies van moontlike gesprekke tussen eerstetaalsprekers van Afrikaans en is nie transkripsies van werklike dialoë nie. Alhoewel die dialoë dus nie transkripsies van werklike dialoë is nie, kan hulle as semi-outentieke take beskou word, omdat dit verteenwoordigende gespreksinhoud en -taalstrukture van werklikewêreld-taalgebruik van studente weergee. Die dialoë bevat nie ideale of korrekte taalgebruik nie om die gedagte van spontane en outentieke gesprekke te verteenwoordig. Daarom is nie suiwer of hiperkorrekte Afrikaans daarin gebruik nie.

Die dialooginhoud is telkens met die oog op die taalvaardigheidsvlak van die tweedetaalstudente, soos bepaal deur die Europese Referensiekader (2001), geskryf. Die vaardigheidsvlakke van die Europese Referensiekader (2001) is van toepassing op die vier kommunikasievaardighede, naamlik lees, luister, praat en skryf. In hierdie hoofstuk word slegs op die luister- en praatvaardighede gefokus aangesien dit die twee vaardighede is waarop die dialoë steun. Die proefskrif aanvaar dat die sprekers in hoofstuk 3 se dialoë basiese gebruikers is, dus A1 van die Europese Referensiekader. Dit beteken dat die studente bekende alledaagse uitdrukkings en basiese frases, soos bekendstellings, vraagstelling oor persoonlike detail en eenvoudige interaksies, kan verstaan. Verder beskik die studente oor 'n basiese woordrepertoire, eenvoudige frases, beperkte grammatikale strukture en gememoriseerde sinne. Die studente kan baie stadige en duidelik geartikuleerde spraak volg.

Wat die verwysings na kuier- en eetplekke betref, word die inligting verstrek in ooreenstemming met die tekssituasie. Aangesien die behoefte-analises onderneem is aan

---

<sup>28</sup> My dank aan die studente vir die gebruik van die dialoë waarvan sommige deur my aangepas is.

die Universiteit Stellenbosch, mag verskeie eiename in van die dialoë na plek-/gebou-/straat-name in Stellenbosch en die omliggende omgewing bekend voorkom. In ander dialoë is doelbewus ander eiename geskep om anonimiteit te verseker. Eienaamverwysings het dus nie op spesifieke persone of plekke betrekking nie. Die eiename is bloot net ter wille van illustrasie en is nie van belang ten opsigte van die teoretiese ontledings van die dialoë se kenmerke rakende kognitiewe en linguistiese/sintaktiese kompleksiteit nie, wat die sentrale navorsingsprobleem in die proefskrif behels. In die dialoog is die generiese term *student 1* en/of *student 2* vir die dialoogdeelnemers gebruik om die universaliteit en veralgemenende aard van die dialoë te illustreer.

Elke taak toon die volgende makrogeneriese ordeningstrukture, wat die verteenwoordigende diskoersskuifstruktuur is wat tipies is van dié soort kampuskommunikasie:

- a) Inleidende fase: Dit is die eerste fase van die dialoog waar die dialoogdeelnemers, dus die studente, mekaar groet, persoonlike detail oordra en na mekaar se welstand uitvra. Dikwels word in hierdie fase 'n aanduiding gegee wat die dialooginhoud, dus die onderwerp, sal behels. Die fases bevat gewoonlik enkelvoudige sinne.
- b) Beskrywende fase: Dit is die tweede fase van die dialoog en vorm die grootste deel van die dialoog waarin die belangrike aspekte oor die dialooginhoud oorgedra word. Dit het te doen met die onderwerp, soos aangedui in die omskrywing van die taak en in die inleidende fase gesuggereer is. Dié fase bevat gewoonlik meer komplekse sinne aangesien hier uitbreidings en verduidelikings voorkom.
- c) Afsluitingsfase: Dit is die laaste gedeelte waar die dialoog beëindig en die finale detail oorgedra word. Die dialoogdeelnemers groet mekaar. Meer eenvoudige sinskonstruksies word gebruik.

Die take word in geen spesifieke volgorde aangebied nie aangesien dit nie belangrik is vir die ontleding van die dialoë nie. Die ontleding gaan daaroor om die kompleksiteit in elke taak te toon en dit is nie afhanklik van die volgorde waarin die dialoë aangebied word nie. Aan die einde van die hoofstuk word die take juis gebruik om hulle volgorde in sillabusontwerp te illustreer.

By elke taak word begin met die taakomskrywing, die kommunikatiewe doelwitte en daarna die dialoog, voordat die onderskeie taakkenmerke aan die hand van die verskillende teoretiese perspektiewe oor kompleksiteit ontleed word.

Die ontleding van elke taak se taakkenmerke begin in die eerste plek met 'n ontleding van die taalgebruikssituasies en die taaltake aan die hand van Van Avermaet en Gysen (2006: 28). Hulle definieer taalgebruikssituasies as die situasies waarin die tipiese vlot en gemaklike

gebruik van taal vir alle betrokkenes, benodig word. Daarna word die parameters van die tipe-take, asook 'n formulering van die inligtingsprosesseringsvlakke verskaf, soos voorgestel in afdeling 2.3.2.1 deur Van Avermaet en Gysen (2006: 32 en 2006: 37). Die inligtingsprosesseringsvlakke gee 'n aanduiding van die komplekse aard van die taak.

Volgende word die taak se parameters vir taakkompleksiteit (sien afdeling 2.3.2.1) aan die hand van Duran en Ramaut (2006: 51) se navorsing beskryf. Uit hierdie kompleksiteits-aanduidings is sekere afleidings gemaak wat deur my op 'n grafiek voorgestel word om sodoende die kompleksiteitskarakter van die taak duideliker aan te toon. Hierdie kompleksiteitsgrafiek verskil van die grafiek wat deur die Certificaat Nederlands als Vreemde Taal (CNaVT) (2005: 4) voorgestel word. Die X-as bevat die parameters van die taak en die Y-as die kompleksiteitspunte, aangedui as 1 (eenvoudig), 2 (tussenin) en 3 (kompleks). Die punte vir elke parameter word met mekaar verbind om 'n grafieklyn van die kompleksiteitsvlak te gee sodat afleidings gemaak kan word oor die mate van kompleksiteit in die taak. Daar moet onthou word dat die lyn nie een perfekte horisontale lyn sal wees nie aangesien 'n sekere parameter 'n hoër of laer waarde as die ander kan hê. Indien een van die punte verander of aangepas word, verander dit die kompleksiteitskarakter van die taak.

Elke taak word vervolgens na aanleiding van Pica et al. (1993) se taaktipologie ontleed om te toon watter taaktipe die beste sal help vir die studente se intertaalontwikkeling (sien afdeling 2.2.4). 'n Verdere doelstelling vir die gebruik van die tipologie is om die verband tussen die betrokke taak en die vereistes wat dit stel, te koppel met die studente se intertaalontwikkeling. 'n Intertaal is volgens Ortega (2009) 'n taalsisteem wat 'n student gedurende sy/haar taalontwikkeling op enige gegewe oomblik in die aanleer van die tweede taal konstrueer. Hierdie intertaal reflekteer die student se vaardighede van sekere elemente van die tweede taal, asook hoe hy verskillende tweedetaalkonsepte en -elemente verstaan.

Dit word gevolg deur die ontleding van die taak volgens Robinson (2005; 2007a) se Driedelige Komponensiële Raamwerk, deur eerstens die taakomstandighede te omskryf en daarna die taak in terme van Robinson se generiese model vir kognitiewe kompleksiteit te ontleed (sien afdeling 2.4.2). Robinson onderskei twee subkategorieë onder taakkompleksiteit, naamlik brongerigte en bronverspreidende kenmerke, wat met mekaar in interaksie tree en sodoende taakproduksie beïnvloed. Onder elke kenmerk is verskillende veranderlikes wat gebruik word om aan te toon hoe kompleks die taak is. Robinson (2005) beweer dat take in toenemende kompleksiteitsgradering ontwerp moet word om sodoende studente se intertaalsisteem te ontwikkel om aan die toenemende eise van die taak te kan voldoen.

Hierdie ontwikkeling van die intertaalsisteem van die studente is merkbaar in hul gebruik van komplekse sinskonstruksies. Daarom word die taak linguisties aan die hand van Loschky & Bley-Vroman (1993) se onderskeid tussen taaknoodsaaklikheid (die taak kan nie suksesvol voltooi word sonder dat die struktuur gebruik word nie), taaknuttigheid (die taak kan effektiewer voltooi word indien die struktuur korrek gebruik word) en taaknatuurlikheid (die struktuur kom natuurlik in die taak voor, maar die taak kan daarsonder voltooi word) én Foster et al. (2000) se analise van spraakeenhede (AS-eenhede) beskryf. Volgens Foster et al. is die gebruik van onder meer onderskikkende en neweskikkende bysinne aanduidings van sintaktiese kompleksiteit (sien afdeling 2.6). Michel (2011) se navorsing oor die gebruik van voegwoorde as sintaktiese kompleksiteitsaanduiding word ook betrek.

Aan die einde van die hoofstuk word die afleidings en gevolgtrekkings bespreek. Daar sal aandag geskenk word aan hoe die verskillende teoretiese benaderings komplementêrend 'n bydrae lewer tot sillabusontwerp.

### 3.2 Taak 1

**Jy is in 'n groep van vier studente (twee mans en twee dames) wat met mekaar oor jul studies en jul suksesse en probleme rakende die akademiese werk praat. Julle groet mekaar eers en vra hoe dit met elkeen gaan. Julle praat oor die weer en elkeen se gesondheid. Julle vertel vir mekaar watter vakke julle volg, watter graad jul studeer en in watter studiejaar julle is. Julle praat oor jul studiegewoontes. Julle gee inligting oor studietye en studiegewoontes en hoe om studiewerk te hanteer. Julle gee jul menings oor die redes vir jul suksesse en probleme. Daarna groet julle mekaar en wens mekaar sterkte toe.**

#### **Kommunikatiewe doelwitte:**

- om informeel met medestudente te praat
- om oor studente se akademiese werk te praat
- om na menings van medestudente oor akademiese werk te luister
- om menings oor studente se studiegewoontes te wissel
- om te luister na wat medestudente oor hulle studiegewoontes sê

Student 1: (1) Hallo, julle; hoe gaan dit?  
[Groet en vra na welstand]

Studente 2,3,4: (Groet gesamentlik) (2) Hallo, Johan.  
[Groet]

Student 3: (3) Nee, goed dankie. (4) Ek is net moeg – ek het gisteraand tot laat gewerk aan my Sielkunde-werkstuk.  
[Antwoord oor welstand en gee verduideliking]

Student 2: (5) Dit gaan goed met my ook. (6) Het jy die aantekeninge vir my gebring?

- [Antwoord oor vraag na welstand en vra vraag oor werk]
- Student 1: (7) Ja, Sonja, is jy oor jou verkoue?  
[Antwoord op vraag en vra na welstand van medestudent]
- Student 4: (8) Soort van, my keel is nog seer. (9) Dit is hierdie snaakse weer wat ons het: een dag warm en die volgende dag koud. (10) Ek wens dit wil nou behoorlik winter word.  
[Antwoord oor welstand, verskaf rede vir ongesteldheid en spreek wens uit oor seisoen]
- Student 3: (11) Johan, wat studeer jy nou weer? (12) Ons sit in dieselfde Afrikaanse klas, maar mens ken mekaar nie eintlik nie.  
[Vra vraag oor studiekursus en noem agtergrond ten opsigte van vraag]
- Student 1: (13) Ek studeer BA Geesteswetenskappe; en jy?  
[Antwoord op vraag oor studierigting en vra vraag oor studierigting]
- Student 3: (14) BA Maatskaplike Werk. Wat studeer jy, Pieter?  
[Antwoord op vraag oor studierigting en vra vraag oor studierigting]
- Student 2: (15) BEd, grondslagfase. Sonja, wat studeer jy en wat is jou vakke?  
[Antwoord op vraag oor studierigting en vra vraag oor studierigting]
- Student 4: (16) Ek studeer Musiek en neem klassieke kitaar en sang as my hoofvakke.  
[Antwoord op vraag oor studierigting en verskaf verdere inligting]
- Student 3: (17) Dit is interessant, maar jy het seker baie prakties. (18) Watter instrumente bespeel jy nog behalwe kitaar?  
[Spreek mening uit oor studierigting en vra nog inligting oor kursus]
- Studeer 4: (19) Klavier en trompet. (20) Ja, die prakties neem baie tyd in beslag. (21) Ek moet maar streng volgens 'n skedule werk; anders kom ek nie deur my werk nie. (22) Wat maak jy om deur al die werk te kom, want julle doen ook mos praktiese werk?  
[Antwoord op vraag na meer inligting, verskaf verdere inligting oor kursus en vra vraag oor kursus]
- Student 3: (23) Ek het elke Dinsdagmiddag prakties en ons gaan dan uit na plekke toe – ek doen byvoorbeeld by 'n ouetehuis in Kayamandi my prakties. (24) Dit beteken ek mis my 14:00-Afrikaanse klas en dan moet ek die werk by iemand kry en dit inhaal. (25) Ek vergeet somtyds om dit te kry en dan is ek laat met die inlewering van my werk. (26) Ek het ook tweedejaarsvakke, want ek is eintlik 'n tweedejaar en het nie verlede jaar Afrikaans gevolg nie en moet dit nou hierdie jaar volg.  
[Antwoord op vraag, verskaf inligting oor kursus, skets agtergrond ten opsigte van kursus en gee verdere inligting]
- Student 2: (27) Sjoë, ek is bly dat ek nie daardie probleem het nie. (28) Ek is 'n eerstejaar en het net gehoor hoe sukkel die studente wat in ander jaargroepe is om Afrikaans ingepas te kry in hulle roosters. (29) Ek het maar eerder besluit om dit dié jaar te volg. (30) Watter hoofvakke volg jy, Johan?  
[Verskaf inligting oor kursus en vra vraag oor kursus]
- Student 1: (31) My hoofvakke is Geskiedenis en Sosiologie en ek het ook tweedejaarsvakke. (32) Ek het ongelukkig verlede jaar Afrikaans nie ernstig opgeneem nie en het dit gedruip. (33) As deel van die VGP<sup>29</sup> moet ek dit volg en daarom

<sup>29</sup> Verlengde Graadprogram.



- skenk ek baie aandag daaraan. (34) Met julle praktiese afdelings, wanneer studeer julle dan?  
[Verskaf inligting oor kursus, verskaf rede en agtergrond en vra vraag oor studietye]
- Student 4: (35) Ek staan vyfuur soggens op om te studeer. (36) Die koshuis is dan stil en niemand pla my nie. (37) Ek kan ook nie in die biblioteek gaan sit nie, want daar is te veel steurnisse. (38) En jy?  
[Verskaf inligting oor studietye, verskaf inligting oor studieplek en vra vraag oor studietye en -omstandighede]
- Student 1: (39) Ek verkies om deur die nag te werk en is gelukkig nie in die koshuis nie. (40) Ek bly nog by my ouers hier in Stellenbosch en dit is dus vir my makliker as vir jou, want ek het nie die probleme en lastighede wat jy het van die koshuis nie. (41) Ek is maar 'n nagmens en daarom werk ek deur die nag.  
[Antwoord op vraag oor studietye en -omstandighede en verskaf inligting oor studietye en plek]
- Student 2: (42) Ek gaan werk weer baie in die Opvoedkunde-biblioteek – dit is stil daar. (43) Ek gebruik elke afdyd wat ek het om alles by die universiteit klaar te maak. (44) Ek bly in Somerset-Wes en is deel van 'n ryklub, so ek deel maar my tyd goed in. (45) Ek hou nie daarvan om in die aande te studeer nie en is nie 'n nagwerker nie.  
[Verskaf inligting oor studietyd en lokaliteit]
- Student 3: (46) Ek maak ook maar gebruik van elke los tydjie wat ek het om te studeer en my prakties te oefen. (47) Hoe studeer jy, Pieter?  
[Verskaf inligting oor studietye en vra vraag oor studiemetodes]
- Student 2: (48) Ek maak baie gebruik van opsommings en hou van die spinnekopmodel of die “brain-mapping”, soos dit ook genoem word. (49) Ek is baie meer visueel ingestel en daarom hou ek van die spinnekopidee. (50) En jy?  
[Verskaf inligting oor studiemetodes en vra vraag oor studiemetodes]
- Student 3: (51) Ek let op in die klas en maak na al my klasse 'n opsomming van die werk wat bespreek is en gaan dit daarna oor om seker te maak ek verstaan dit. (52) Hoe studeer jy?  
[Verskaf inligting oor studiemetodes en vra vraag oor studiemetodes]
- Student 1: (53) Ek lees al die werk deur en dan maak ek puntsgewyse opsommings.  
[Verskaf inligting oor studiemetodes]
- Student 4: (54) Ek het altyd my werk hardop geleer en het na die eerste toetsreeks agtergekom dat dit nie werk nie. (55) Ek gaan ook nou probeer om met opsommings te leer.  
[Verskaf verdere inligting, skets probleem met vorige studiemetode en stel voorneme oor studiemetode]
- Student 3: (56) Sjoë, ek moet gaan, want ek moet nog koshuis toe stap. (57) Sien julle Vrydag in die Afrikaanse klas.  
[Verskaf inligting oor situasie en spreek af wanneer hulle mekaar weer sien]
- Studente 1, 2, 4: (58) Tot siens. Sien jou Vrydag.  
[Groet]

### 3.2.1 Taakkenmerke

#### 3.2.1.1 Behoeftanalise

Vir taak 1 word die volgende taalgebruiksituasies en taaltake volgens Van Avermaet en Gysen (2006: 28) se raamwerk geïdentifiseer:

**Tabel 3.1: Taalgebruiksituasies en taaltake van taak 1**

Taalgebruiksituasies	Taaltake
Praat met medestudente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gebruik gepaste groet- en aanspreekvorm</li> <li>• Begryp vrae en antwoorde oor welstand</li> <li>• Stel en beantwoord vrae oor welstand</li> </ul>
Dra inligting oor tyds- en ruimtelike aanduidings oor	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Begryp tydsaanduiding</li> <li>• Begryp vrae en antwoorde oor tydsaanduidings</li> <li>• Stel en beantwoord vrae oor tydsaanduidings</li> <li>• Begryp ruimtelike aanduidings</li> <li>• Begryp vrae en antwoorde oor ruimtelike aanduidings</li> <li>• Stel en beantwoord vrae oor ruimtelike aanduidings</li> </ul>
Praat oor verskillende studierigtings	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Begryp die redes waarom studierigting gevolg word</li> <li>• Stel en beantwoord vrae oor studierigting</li> <li>• Begryp vrae en antwoorde oor studierigting</li> <li>• Begryp inligting oor studierigting</li> <li>• Motiveer studierigting</li> <li>• Begryp keuse van studierigting</li> </ul>
Praat oor studiegewoontes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Begryp vrae en antwoorde oor studiegewoontes</li> <li>• Stel en beantwoord vrae oor studiegewoontes</li> <li>• Verduidelik persoonlike voorkeure oor studiegewoonte</li> <li>• Motiveer keuse van studiegewoonte</li> </ul>
Praat oor verskillende vakke	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Begryp vrae en antwoorde oor vakke</li> <li>• Stel en beantwoord vrae oor vakke</li> <li>• Begryp inligting oor vakke</li> <li>• Motiveer keuse van vakke</li> </ul>
Gee instruksies	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gee instruksies oor studiegewoontes</li> <li>• Begryp instruksies oor studiegewoontes</li> </ul>

Die parameters vir die beskrywing van tipe-taak 1 na aanleiding van Van Avermaet en Gysen (2006: 32) se raamwerk is:

**Tabel 3.2: Parameters vir tipe-taak 1**

Vaardighede	Praat- en luistervaardighede
Teksgenre	Dialoog
Inligtingsprosesseringsvlak	Evalueringsvlak
Gespreksgenote	Bekende gelykes
Onderwerp	Studierigtings, vakke en studiegewoontes
Kontekstuele ondersteuning	Hier en nou
Linguistiese kenmerke	Bekende woordeskat wat gereeld gebruik word rakende studierigtings, vakke en studiegewoontes; grammatikale strukture vir byvoorbeeld tyds- en plekaanduidings; komplekse sinne; negatiefvorm; voegwoorde; vraag-en-antwoord-sinne oor studierigtings, vakke en studiegewoontes

Aan die hand van Van Avermaet en Gysen (2006: 37) se raamwerk kan die parameters vir die inligtingsprosesseringsvlakke vir taak 1 soos volg geformuleer word:

**Op 'n beskrywende vlak** kan die taalgebruiker die hoof- en kernidees rakende inligting in tekste oor studierigtings en vakke, soos in handboeke, berigte en in jaarboeke van akademiese instellings, verstaan.

**Op 'n herstruktureringvlak** kan die taalgebruiker relevante inligting en instruksies in tekste oor studierigtings en vakke in akademiese materiaal, advertensies en reklamemateriaal oor akademiese instellings selekteer. Die taalgebruiker kan ook relevante inligting en instruksies in tekste oor studie-gewoontes in boeke en ander materiaal selekteer.

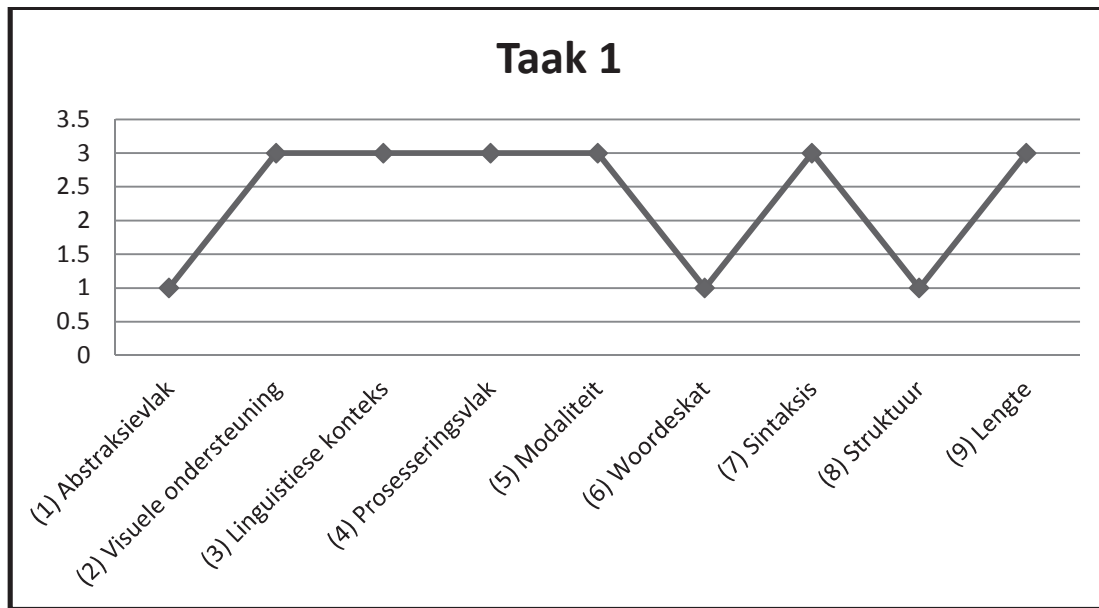
**Op 'n evaluerende vlak** kan die taalgebruiker die inligting, argumente en gevolgtrekkings aangaande studierigtings en vakke in akademiese materiaal, advertensies en reklamemateriaal van akademiese instellings vergelyk. Die taalgebruiker kan ook die inligting, argumente en gevolgtrekkings oor studie-gewoontes in boeke en ander materiaal vergelyk.

Volgens Duran en Ramaut (2006: 51) se klassifikasie is die parameters vir taakkompleksiteit vir taak 1 soos volg:

**Tabel 3.3: Taakkompleksiteitsparameters vir taak 1**

<b>(a) Wêreld</b>	
1. Abstraksievlak	Hier en nou
2. Graad van visuele ondersteuning	Geen visuele ondersteuning
3. Linguistiese konteks	Hoë inligtingsdigtheidsvlak en lae oorbodigheidsvlak
<b>(b) Taak</b>	
4. Prosesseringsvlak	Evaluerend
5. Modaliteit	Verbale respons
<b>(c) Teks</b>	
6. Woordeskat	Bekende woordeskat te doen met studierigting
7. Sintaksis	Lang, komplekse sinne
8. Struktuur	Eksplisiete en duidelike struktuur
9. Lengte	Lank

Bogenoemde taakkompleksiteitsparameters lyk op 'n kompleksiteitsgrafiek soos volg:



**Figuur 3.1: Kompleksiteitsgrafiek van taak 1**

Taak 1 is volgens Duran en Ramout (2006: 51) se kompleksiteitsparameters meerendeels kompleks aangesien die meeste van die parameters (2, 3, 4, 5, 7 en 9) aan die meer komplekse kant van bostaande kompleksiteitsgrafiek lê. Parameter 1, 6 en 8 lê aan die meer eenvoudige kant van die skaal. Hierdie parameters verteenwoordig die abstraksievlak, die woordeskat en die struktuur, wat dus nie tot 'n hoë mate kompleks is nie. Die taak stel dus besondere kognitiewe vereistes wat onder meer prosesseringsvlak en modaliteit betref.

### 3.2.1.2 Taaktipologie

Taak 1 kan skematies na aanleiding van Pica et al. (1993) se taaktipologie soos volg voorgestel word:

**Tabel 3.4: Taaktipologie van taak 1**

Taak 1	Inligting-houer	Inligting-aanvraer	Inligting-verskaffer	Inligting-aanvraer-verskaffer-verhouding	Interaksie-benodigdhede	Doeloriëntasie	Uitkomst-opsie
<b>Menings-uitruiling</b>	W = X = Y = Z	W = X = Y = Z	W = X = Y = Z	meerrigting (W tot X tot Y tot Z & Z tot Y tot X tot W)	- benodig	- konvergent	1+/-

Volgens Pica et al. (1993) se klassifikasiesisteen is taak 1 oorwegend 'n menings-uitruilingstaak omdat die deelnemers aan 'n gesprek rondom studiemetodes en -tye deelneem. Hier vind uitruiling van idees en menings oor studiemetodes en -tye plaas. Die vier dialoogdeelnemers (student W, student X, student Y en student Z in bostaande skematiese voorstelling) het interaksie nodig om die taak suksesvol te voltooi, maar dit is nie nood-

saaklik nie omdat hulle gedeelde toegang het tot die inligting wat benodig word om die taak te voltooi. Daarom word in die skematiese voorstelling die interaksiebenodighede as [- benodig] aangedui. In die dialoog vind meerrigtingkommunikasie plaas omdat al vier die studente inligtingshouers, -aanvraers en -verskaffers is. Hulle werk egter nie na 'n konvergente doel nie aangesien hulle nie hoef saam te stem oor die beste studiemetode of studierigting of vak nie; daarom [- konvergent] in die skematiese voorstelling. Meer as een uitkomste-opsie is moontlik, dus is taak 1 'n oop taak; daarom [1+/- uitkomste-opsie] in die skematiese voorstelling. In hierdie taak vind die minste geleenthede vir begrip, terugvoering en intertaalontwikkeling plaas. Die meningsuitruilingstaak is volgens Pica et al. (1993) die oneffektiefste taaktipe.

### 3.2.1.3 *Kognitiewe kompleksiteitsanalise*

Aan die hand van Robinson (2007a: 15-16) is die taakomstandighede vir taak 1 soos volg:

Op die deelnemingsveranderlike vlak, wat interaksionele eise maak om te bepaal hoe dit die interaksie beïnvloed, vind meerrigtingkommunikasie plaas aangesien daar vier studente aan die dialoog deelneem. Die uitkomste van die taak is 'n oop antwoord met divergente oplossings – die studente hoef nie tot dieselfde gevolgtrekking te kom of saam te stem oor die studierigtings, studiemetodes en/of vakke nie. Deelname is wel nodig van al vier die studente en daarom is onderhandeling nodig sodat die taak suksesvol afgehandel kan word. Opsommend lyk die interaksionele eise vir taak 1 soos volg: [- eenrigtingkommunikasie], [- min deelnemers], [+ oop antwoord], [- konvergente oplossing], [+ deelname nodig] en [+ onderhandeling nodig].

Op die deelnemersveranderlike vlak, wat interaktante eise maak om meer inligting oor die deelnemers te gee, het die vier studente dieselfde vaardigheidsvlak ten opsigte van Afrikaans. Hulle is nie van dieselfde geslag nie – daar is twee mans en twee dames wat aan die dialoog deelneem. Vir die doeleindes van die taak het die studente gedeelde kulturele kennis. Hulle is bekend aan mekaar en neem in die taak gelyke rolle en status aan. Hulle het gedeelde inhoudskennis, want hulle praat oor 'n onderwerp wat bekend aan hulle is, naamlik hulle studierigtings en studiemetodes. Dit wil sê: opsommend lyk die interaktante eise vir taak 1 soos volg: [+ dieselfde vaardighede], [- dieselfde geslag], [+ gedeelde kulturele kennis], [+ bekendheid], [+ gedeelde inhoudskennis] en [+ gelyke rolle en status].

Die taakomstandighede vir taak 1 lyk soos volg:

<b>Taak</b>	<b>Deelnemingsveranderlike vlak</b> Interaksionele eise	<b>Deelnemersveranderlike vlak</b> Interaktante eise
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- eenrigtingkommunikasie</li> <li>- min deelnemers</li> <li>+ oop antwoord</li> <li>- konvergente oplossing</li> <li>+ deelname nodig</li> <li>+ onderhandeling nodig</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>+ dieselfde vaardigheid</li> <li>- dieselfde geslag</li> <li>+ gedeelde kulturele kennis</li> <li>+ bekendheid</li> <li>+ gedeelde inhoudskennis</li> <li>+ gelyke rolle en status</li> </ul>

Indien Robinson (2007a: 15-16) se taakomstandighede en Pica et al. (1993) se klassifikasiesisteem vergelyk word, is daar ooreenkomste, naamlik meerrigtingkommunikasie met meer as een deelnemer, 'n divergente doel, dit is 'n oop taak en die deelnemers het gedeelde inhoudskennis.

Die taak stel volgens die taakomstandighede nie besondere hoë interaktiewe uitdagings nie omdat die deelnemers nie by 'n konvergente doel hoef uit te kom nie, al is daar vier deelnemers.

Na aanleiding van Robinson (2005: 8) se generiese model vir kognitiewe kompleksiteit, toon taak 1 die volgende kognitiewe kompleksiteitskenmerke:

In terme van Robinson se brongerigte kenmerke toon die taak 'n hoë vlak van ontwikkelingskompleksiteit:

[+ baie elemente]

In hierdie taak kom baie soortgelyke elemente voor wat te doen het met studie en studiegewoontes en -tye. Heelwat verwysings na tyd en plek kom voor. In sin 4 kom byvoorbeeld die temporale verwysing “gisteraand” voor. Ander tydsaanduidings wat verwys na beide 'n spesifieke tyd en na tydslengete kom voor in die volgende sinne: “een dag warm en die volgende dag koud” (sin 9), “elke Dinsdagmiddag” (sin 23), “14:00-Afrikaanse klas” (sin 24), “verlede jaar” (sin 26 en sin 32), “dié jaar” (sin 29), “vyfuur in die oggende” (sin 35), “om deur die nag te werk” (sin 39), “in die aande” (sin 45), “Sien julle Vrydag” (sin 57) en “Sien jou Vrydag” (sin 58). Plekaanduidings kom in die volgende sinne voor: “by 'n ouetehuis in Kayamandi” (sin 23), “Die koshuis” (sin 36), “nie in die biblioteek gaan sit nie” (sin 37), “hier in Stellenbosch” (sin 40), “in die Opvoedkunde-biblioteek” (sin 42), “Ek bly in Somerset-Wes” (sin 44) en “want ek moet nog koshuis toe stap” (sin 56). Die ruimtelike plasings is egter identifiseerbare landmerke omdat dit gelokaliseerd rondom die universiteit is. Daar is ook verwysings na verskillende studierigtings, soos: “BA Geesteswetenskappe” (sin 13), “BA Maatskaplike Werk” (sin 14), “B Ed, grondslagfase” (sin 15) en “Ek studeer Musiek” (sin 16) en na verskillende vakke, soos gevind in: “Sielkunde” (sin 4) en “Afrikaanse klas” (sin 12).

Die tyds- en plekaanduidings, asook die verwysings na studierigtings en vakke, is belangrik in hierdie taak omdat dit gaan om studietye en -gewoontes. Dit is dus belangrik vir die suksesvolle uitvoering van die taak. Dit is noodsaaklik dat daar aan bogenoemde grammatikale tyd- en plekstrukture in die pedagogiese take aandag geskenk word (Loschky & Bley-Vroman, 1993: 138). As gevolg van die baie elemente wat in die taak voorkom, word dit geklassifiseer as [+ baie elemente].

#### [+ redenering]

Alhoewel heelwat persoonlike en algemene inligting verskaf word, is redenering in hierdie taak tog nodig aangesien die sprekers hulle studietye en -gewoontes moet kan verduidelik en redes daarvoor moet gee. Die taak vereis nie net bloot die eenvoudige oordra van feite van bekende inligting oor vakke wat gevolg word, studierigtings, studietye en -gewoontes nie. Kousale redenering kom voor in: “As deel van die VGP moet ek dit volg en *daarom* skenk ek baie aandag daaraan” (sin 33), “en dit is *dus* vir my makliker” (sin 40) en “Ek is maar ’n nagmens en *daarom* werk ek deur die nag” (sin 41). Die logiese voegwoord *want* kom voor in: “want julle doen ook mos praktiese werk?” (sin 22), “want ek is eintlik ’n tweedejaar” (sin 26) en “want ek het nie die probleme en lastighede wat jy het van die koshuis nie” (sin 40) – die sinne gee telkens die redes vir die studente se sienings. Intensionele redenering kom voor in: “Ek *wens* dit wil nou behoorlik winter word” (sin 10). Deiksis word gevind in: “Ek bly nog by my ouers *hier* in Stellenbosch” (sin 40) en “dit is stil *daar*” (sin 42). Die aard en omvang van hierdie argumentering maak dat die taak geklassifiseer word as [+ redenering].

#### [+ hier en nou]

Die taak vereis van die studente om ’n gesprek te voer oor sake wat in die teenwoordige tydsvorm plaasvind; dus in die hier en nou, wat ook ’n gedeelde ervaring tussen die deelnemers aan die taak is, naamlik om aan ’n universiteit te studeer. Die meeste van die gesprek vind in die teenwoordige tydsvorm plaas, byvoorbeeld: “hoe gaan dit?” (sin 1) en die vele voorbeelde van die “is”-gebruik van die werkwoord: “is jy oor jou verkoue?” (sin 7). In sekere sinne kom die verledetydsvorm wel voor: “ek het gisteraand tot laat gewerk” (sin 4), “en het nie verlede jaar Afrikaans gevolg nie” (sin 26) en “het net gehoor” (sin 28). Verwysings na die toekoms kom voor aan die einde van die dialoog, waar die studente sê wanneer hulle mekaar weer gaan sien. Omdat die dialoog oorwegend in die teenwoordige tyd is, word dit geklassifiseer as [+ hier en nou].

In terme van die bronverspreidende kenmerke toon die taak ’n lae vlak van performatiewe kompleksiteit:



[+ beplanning]

Die deelnemers aan hierdie taak, wat 'n simulatie van 'n gesprek tussen studente oor studiegewoontes is, benodig min voorafbeplanning, omdat bekende inligting, soos persoonlike inligting en studie-inligting, oorgedra word. Hulle sal ook beplanningstyd gegee word om die taak te voltooi.

[+ parate kennis]

Die dialoogdeelnemers maak gebruik van bekende inligting en gebruik wel hul parate kennis oor die inligting. Hulle beskik oor onderwerpsbekendheid, want die studente verskaf persoonlike inligting oor hulself en hul studiegewoontes. Hulle hoef dus nie werklik daarvoor na te vors nie. Hulle verstaan ook die breë konteks waarin die gesprek plaasvind aangesien dit hier gaan oor die universiteitskonteks. In enkele sinne kom dit wel voor asof voorafkennis ontbreek: "Watter instrumente bespeel jy nog behalwe kitaar?" (sin 18). Voorbeelde van sinne wat parate kennis toon, is byvoorbeeld: "want julle doen ook mos praktiese werk?" (sin 22) en "en het net gehoor hoe sukkel die studente" (sin 28). Omdat die studente agtergrondkennis verskaf en oor bekende inhoud praat, daarom die klassifikasie van [+ parate kennis].

[+ enkeltaak]

In hierdie taak word meervoudige aksies nie verwag nie. Die studente verskaf bekende inligting oor hulleself en hul studiegewoontes. 'n Mate van dinkwerk is tog nodig terwyl die dialoog, waarna hulle luister, plaasvind. Hulle is dus eintlik besig met dualistiese take, naamlik praat en/of luister, maar omdat die inligting wat elke deelnemer moet oordra, bekend is, hoef hulle nie meervoudige take, soos praat en luister en beplanning, uit te voer nie.

Na aanleiding van hierdie ontleding van die taak, word dit in **kwadrant 3** van Robinson (2005: 8) se model geplaas, naamlik om lae performatiewe en hoë ontwikkelingskompleksiteit te bewerkstellig. Alhoewel een taakkenmerk [+ hier en nou] nie in hierdie kwadrant voorkom nie, word dit tog hier geplaas om te toon dat dié taak ietwat minder kompleks is as tipiese kwadrant 3-take. Die taak sal dus kognitief en konseptueel makliker wees aangesien dit in die teenwoordige tyd plaasvind. Dit kan kompleksier gemaak word indien die studente dit in die verlede tyd moet laat plaasvind.

Taak 1 vertoon dus opsommend die volgende kenmerke:

Taak	Brongerigte kenmerke (hoë ontwikkelingskompleksiteit)	Bronverspreidende kenmerke (lae performatiewe kompleksiteit)	Kwadrant
1	+ baie elemente + redenering <b>+ hier en nou</b> <sup>30</sup>	+ beplanningstyd + parate kennis + enkeltaak	3

#### 3.2.1.4 Linguistiese kompleksiteitsanalise

In hierdie dialoog kom etlike voorbeelde van komplekse sinne voor. Dit gaan in dié dialoog daaroor om aan medestudente te verduidelik hoe elkeen studeer en wat elkeen se studiegewoontes is. Daarom sal lang verduidelikings voorkom asook uitbreidings op die aanvanklike stelling.

Baie neweskikkende sinne, wat uit hoofsinne bestaan, kom voor, soos byvoorbeeld in die volgende sinne, waar die teenstellende neweskikkende voegwoord *maar* as kousaliteits-aanduider voorkom: “Ons sit in dieselfde Afrikaanse klas, maar mens ken mekaar nie eintlik nie” (sin 12) en “Dit is interessant, maar jy het seker baie prakties” (sin 17). Die skakelende neweskikkende voegwoord *en* kom ook in etlike sinne voor: “Ek studeer Musiek en neem kitaar en sang as my hoofvakke” (sin 16), waar daar ’n uitbreiding van inligting is. Nog voorbeelde van so ’n aaneenskakeling van inligting kom voor in sin 23, 24, 26, 31, 40 en 51. Volgens Foster et al. (2000) se analise van spraakeenhede dra dié tipe sinskonstruksies by tot die toenemende kompleksiteitskenmerke van die taak.

Voorbeelde van onderskikkende bysinne kom ook voor: “anders kom ek nie deur my werk nie” (bywoordelike bysin van voorwaarde) (sin 21), “want julle doen ook mos praktiese werk?” (bywoordelike bysin van rede) (sin 22), “As deel van die VGP [...] en daarom skenk ek baie aandag daaraan” (bywoordelike bysin van voorwaarde en bywoordelike bysin van doel) (sin 33), “is dus vir my makliker as vir jou” (bywoordelike bysin van vergelyking) (sin 40), “elke los tydjie wat ek het om te studeer” (byvoeglike bysin en die infinitief) (sin 46) en “of die ‘brain-mapping’, soos dit ook genoem word” (bywoordelike bysin van vergelyking) (sin 48) is voorbeelde hiervan. Sinne waarin die infinitief gebruik word, is: “om dit te kry” (sin 25), “om alles by die universiteit klaar te maak” (sin 43) en “gaan dit daarna oor om seker te maak ek verstaan dit” (sin 51). Die gebruik van hierdie tipe konstruksies maak dat die taak volgens Foster et al. (2000) sintakties meer kompleks is. Hierdie grammatikale voegwoordelike struktuur is ’n voorbeeld van Loschky en Bley-Vroman (1993: 138) se taak-noodsaaklikheid aangesien dit as essensieel beskou kan word vir die suksesvolle voltooiing van die taak. Michel (2011: 102) sien dit as spesifieke taakrelevante voegwoorde.

<sup>30</sup> Die vetgedrukte kenmerk dui aan dat die kenmerk nie tipies is van die kenmerke wat in kwadrant 3 voorkom nie. Dit word later in die hoofstuk gebruik vir die gradering en ordening van die taak.

Die dialoog bevat hoofsaaklik sinne in die teenwoordige tyd, soos gesien in: “Dit is hierdie snaakse weer wat ons het: een dag warm en die volgende dag koud” (sin 9). Tog kom die verledetydsvorm voor: “ek het gisteraand tot laat gewerk aan my werkstuk” (wat die bywoord van tyd *gisteraand* insluit) (sin 4) en “Ek het altyd my werk hardop geleer en na die eerste toetsreeks agtergekom dat dit nie werk nie” (sin 54). In die pedagogiese take sal onder meer gewys word op die natuurlikheid en bruikbaarheid van die verandering in tye in die dialoog (Loschky & Bley-Vroman, 1993: 136-137).

Dit is duidelik dat die dialoog etlike voorbeelde van komplekse sinstrukture bevat, veral waar inligting oor studiemetodes en -gewoontes verduidelik word. Dit skakel ook met die dele waar redenering plaasvind. In sin 33, 40 en 41 kom kousale redenering voor en dit vind telkens in komplekse sinne plaas: “en daarom skenk ek baie aandag daaraan”, “en dit is dus vir my makliker” en “en daarom werk ek deur die nag”. Die logiese subordinaat *want* is ’n bywoordelike voegwoord van rede. Dit lei die dele van die sinne in waarin redes verskaf word: “want ek is eintlik ’n tweedejaar” (sin 26) en “want julle doen ook mos praktiese werk” (sin 22).

Volgens die sintaktiese kompleksiteitsontleding bevat die taak komplekse sinstrukture wat besondere uitdagings aan die deelnemers sal stel.

### **3.2.2 Samevatting**

Taak 1 is na my mening ’n komplekse taak. Dit word afgelei uit die insigte wat verkry is uit die verskillende teoretiese benaderings. Van Avermaet en Gysen (2006: 37) plaas hierdie soort take op die evalueringsprosesseringsvlak, wat die hoogste prosesseringsvlak is. Die kompleksiteitsgrafiek wat na aanleiding van Duran en Ramaut (2006: 51) se taak-komplexiteitsparameters opgestel is, toon dat dit ’n komplekse taak is. Daarteenoor bied taak 1 volgens Pica et al. (1993) as meningsuitruilingstaak die minste geleenthede vir intertaalontwikkeling en sodoende tweedetaalverwerwing. Volgens Robinson (2005: 8) se generiese model vir kognitiewe kompleksiteit moet dit in kwadrant 3 geplaas word. Die taak-omstandighede soos bepaal deur Robinson (2007a: 15-16) toe te pas, stel nie besondere hoë eise aan die deelnemers nie. Tog toon die sintaktiese kompleksiteitsontleding aan die hand van Foster et al. (2000), Michel (2011) en Loschky en Bley-Vroman (1993) dat taak 1 sintakties kompleks is. Indien na die benaderings in samehang gekyk word, dan toon dit dat taak 1 ’n komplekse taak is.

### **3.3 Taak 2**

**Jy is deel van ’n groep van drie studente (twee dames en een man) wat aan die begin van die akademiese jaar gesels oor die studenteverenigings (byvoorbeeld**

kerkverenigings, sportverenigings en die debatsvereniging), waarby julle wil aansluit. Julle deel met mekaar elkeen se voorkeure rakende die onderskeie verenigings. Julle maak planne by watter een om aan te sluit en gee jul voorkeure. Julle waarsku mekaar dat die verenigings nie te veel van julle tyd in beslag moet neem nie, want jul akademie is die belangrikste. Julle gesels oor die belangrikheid van 'n gebalanseerde studentelewe. Julle herinner mekaar daaraan dat jul prioriteit studie moet wees, want die studentegeld is baie hoog en julle moet slaag om 'n beurs te kry.

**Kommunikatiewe doelwitte:**

- om opinies/menings oor studenteverenigings te wissel
- om voorkeure vir sekere verenigings te verduidelik
- om na die menings van ander studente oor studenteverenigings om inligting te bespreek te luister

Student 1: (1) Hallo, Karen. Waarmee is jy besig?

[Groet en vra vraag oor besig-wees]

Student 2: (2) Ek kyk na die lys verenigings om te besluit by watter ek wil aansluit. (3) Het jy al by enige verenigings aangesluit?

[Antwoord op vraag en vra na betrokkenheid by verenigings]

Student 1: (4) Ek het redenaars en debat op skool gedoen, so ek gaan by die Debatsvereniging aansluit. (5) Ek speel ook netbal. (6) En jy, Pieter?

[Antwoord op vraag oor betrokkenheid by verenigings, maak stelling oor sportdeelname en vra vraag oor betrokkenheid.]

Student 3: (7) Ek speel onderwaterhokkie en -polo, dus behoort ek aan die Onderwater-sportvereniging en die Swemvereniging. (8) Ek dink ek gaan aansluit by die Wynkultuurvereniging, want ek wil my wykennis verbeter. (9) Aangesien ek mal is oor stap en bergklim, wil ek ook aansluit by die Berg-en-Toerklub en moontlik ook die Rotsklimvereniging.

[Antwoord op vraag oor betrokkenheid by verenigings, stel keuse voor en verduidelik betrokkenheid by 'n vereniging]

Student 1: (10) Sjoë, dit is al baie. (11) Ek is te bang om by te veel verenigings aan te sluit, want ek is bang ek kom nie deur al my akademiese verpligtinge nie. (12) Ek is tog eerstens hier om my graad te behaal. (13) My ouers betaal vir my studies en dit is baie duur. (14) Daarom kan ek nie bekostig om te druipe nie.

[Gee uitroep, formuleer vrees vir te veel betrokkenheid, bevestig en verduidelik waarom studie belangrik is]

Student 2: (15) Ek stem met jou saam, maar ek dink ook mens moet tog streef na 'n gebalanseerde studentelewe. (16) Deur die verenigings ontmoet mens tog ander mense met dieselfde belangstellings as jy. (17) As iemand wat privaat bly, is ek bang ek mis uit op die studentelewe en sodoende kan ek nog inskakel by die studentelewe. (18) Ek weet nie watter verenigings om te kies nie – hier is so baie. (19) Miskien moet ek sommer iets heeltemal anders kies, iets soos Pulp, die Filmvereniging, of moet ek vir iets gaan waarin ek belangstel, soos die Universiteitskoor? (20) Ek was op skool lid van die Stellieskoor, wat mos baie pryse verower het.

- [Stem saam met standpunt oor die belangrikheid van studie, verduidelik voordele van verenigings, verduidelik onsekerheid oor keuse en maak voorstel oor keuse]
- Student 3: (21) Ek dink dat jy iets anders moet kies, soos Pulp. (22) Jy kyk interessante films en daar is gereeld filmbesprekings.  
[Ondersteun student in keuse en gee verduideliking oor spesifieke verenigings]
- Student 2: (23) En ek sal eers vir 'n oudisie moet gaan indien ek in die Universiteitskoor wil sing en dit is nie 'n uitgemaakte saak dat ek gekies sal word nie. (24) Ook moet mens baie oefen en ek weet nie of ek weer so baie tyd aan koor wil bestee nie. (25) Ek het ook nie 'n beurs gekry nie en moet hard werk om aan die einde van die jaar een te probeer kry.  
[Verduidelik onsekerheid oor vereniging, gee rede waarom nie lid wil word nie en bevestig waarom studie belangrik is]
- Student 1: (26) Ja, Pulp klink lekker, maar ek is nou nie 'n kunsfilm tipe nie. (27) Ek gaan bly by my keuses. (28) Ons oefen baie vir netbal en alhoewel dit net sekere gedeeltes van die jaar is en ons net naweke speel, wil ek nie te veel ander dinge doen nie. (29) Ek moet ook by my studies uitkom. (30) Ek dink ook dat mens wel moet inskakel by verenigings. (31) Hier is te veel studente wat net passief is en nie hul deel doen vir die universiteit nie.  
[Verduidelik waarom 'n vereniging nie gekies is nie, bevestig besluit waarom 'n spesifieke vereniging gekies is, verduidelik rede vir keuse van vereniging en motiveer belangrikheid van verenigings]
- Student 2: (32) So, dit is Pulp vir my. (33) Ek is nou nie eintlik 'n sportmens nie en sal maar eerder net by die gimnasium gaan aansluit en Pilates daar gaan doen. (34) Dankie vir julle raad.  
[Bevestig keuse, verduidelik dit en bedank ander vir raad]
- Student 3: (35) Dit is 'n plesier. (36) En onthou omdat ons Afrikaans loop, behoort ons almal aan Ver<sup>(n)</sup>as - die Vereniging vir Afrikaanse Studente.  
[Antwoord op bedanking en herinner aan 'n vereniging]
- Student 1: (37) Ja, ek het byna vergeet daarvan.  
[Beaam dit]

### 3.3.1 Taakkenmerke

#### 3.3.1.1 Behoeftte-analise

Uit Van Avermaet en Gysen (2006: 28) se raamwerk kan die volgende taalgebruikssituasies en taaltake vir taak 2 geïdentifiseer word:

**Tabel 3.5: Taalgebruikssituasies en taaltake van taak 2**

Taalgebruikssituasies	Taaltake
Praat met medestudente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gebruik gepaste groet- en aanspreekvorm</li> <li>• Begryp vrae en antwoorde oor welstand</li> <li>• Stel en beantwoord vrae oor welstand</li> </ul>
Praat oor studenteverenigings	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Begryp vrae en antwoorde oor verskillende studenteverenigings</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Stel en beantwoord vrae oor verskillende studenteverenigings</li> <li>• Begryp inligting oor studenteverenigings</li> <li>• Verduidelik inligting oor studenteverenigings</li> </ul>
Praat oor studentelewe	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Begryp vrae en antwoorde oor gebalanseerde studentelewe</li> <li>• Stel en beantwoord vrae oor gebalanseerde studentelewe</li> <li>• Begryp vrae en antwoorde oor prioritisering</li> <li>• Stel en beantwoord vrae oor prioritisering</li> </ul>
Vergelyk studenteverenigings	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Begryp vergelykings oor studenteverenigings</li> <li>• Vergelyk verskillende studenteverenigings</li> <li>• Verduidelik persoonlike voorkeure oor studenteverenigings</li> <li>• Motiveer en finaliseer keuse van studenteverenigings</li> </ul>

Die parameters vir die beskrywing van hierdie tipe-taak is volgens Van Avermaet en Gysen (2006: 32) se navorsing:

**Tabel 3.6: Parameters vir tipe-taak 2**

Vaardighede	Praat- en luistervaardighede
Teksgenre	Dialog
Inligtingsprosesseringsvlak	Evalueringsvlak
Gespreksgenote	Bekende gelykes
Onderwerp	Studenteverenigings
Kontekstuele ondersteuning	Hier en nou
Linguistiese kenmerke	Minder bekende woordeskat oor studenteverenigings; grammatikale strukture vir voorkeure; komplekse sinne; redevoering oor keuse; vraag-en-antwoord-sinne oor studenteverenigings; tyd- en plekstrukture; voegwoorde; ontkenning

Na aanleiding van Van Avermaet en Gysen (2006: 37) se raamwerk kan taak 2 se parameters vir die inligtingsprosesseringsvlak soos volg geformuleer word:

**Op 'n beskrywende vlak** kan die taalgebruiker die hoofgedagtes en idees rakende inligting in tekste oor studenteverenigings, soos pamflette en brosjures, verstaan.

**Op 'n herstruktureringvlak** kan die taalgebruiker relevante inligting en instruksies oor studenteverenigings in tekste, soos openbare kennisgewings, advertensies en reklamemateriaal van die studenteverenigings, selekteer.

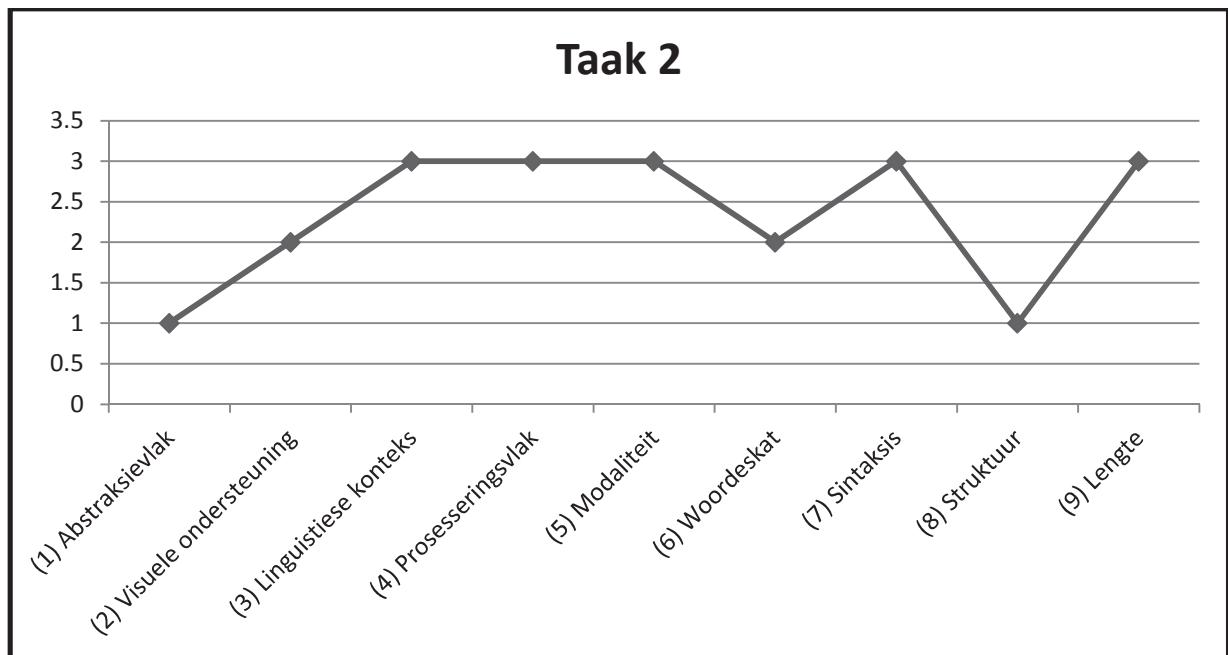
**Op 'n evaluerende vlak** kan die taalgebruiker die inligting, argumente en gevolgtrekkings in verskillende tekste, soos advertensies en reklamemateriaal van studenteverenigings, vergelyk.

Die parameters vir taakkompleksiteit vir hierdie taak is aldus Duran en Ramaut (2006: 51) se raamwerk soos volg:

**Tabel 3.7: Taakkompleksiteitsparameters vir taak 2**

<b>(a) Wêreld</b>	
1. Abstraksievlak	Hier en nou
2. Graad van visuele ondersteuning	Beperkte visuele ondersteuning
3. Linguistiese konteks	Hoë inligtingsdigtheidsvlak en lae oorbodigheidsvlak
<b>(b) Taak</b>	
4. Prosesseringsvlak	Evaluerend
5. Modaliteit	Verbale reaksie
<b>(c) Teks</b>	
6. Woordeskat	Minder bekende woordeskat oor studenteverenigings
7. Sintaksis	Lang, komplekse sinne
8. Struktuur	Eksplisiete en duidelike struktuur
9. Lengte	Lank

Bogenoemde uiteensetting van die parameters vir taakkompleksiteit kan na my mening soos volg op 'n kompleksiteitsgrafiek aangedui word:


**Figuur 3.2: Kompleksiteitsgrafiek van taak 2**

Taak 2 is volgens Duran en Ramout (2006: 51) se taakkompleksiteitsparameters hoofsaaklik kompleks aangesien die meeste van die parameters (3, 4, 5, 7 en 9) aan die meer komplekse kant van bostaande kompleksiteitsgrafiek lê. Parameter 1 (die abstraksievlak) en parameter 8 (die struktuur) lê aan die meer eenvoudige kant van die skaal, met parameter 2 (beperkte visuele ondersteuning) en parameter 6 (woordeskat) tussen eenvoudig en kompleks.

### 3.3.1.2 Taaktipologie

Volgens Pica et al. (1993) se klassifikasiesisteem is taak 2 'n besluitnemingstaak:



**Tabel 3.8: Taaktipologie van taak 2**

Taak 2	Inligting-houer	Inligting-aanvraer	Inligting-verskaffer	Inligting-aanvraer-verskaffer-verhouding	Interaksie-benodigdhede	Doeloriëntasie	Uitkomste-opsie
Besluit-neming	$X = Y = Z$	$X = Y = Z$	$X = Y = Z$	meerrigting (X tot Y tot Z & Z tot Y tot X)	- benodig	+ konvergent	1+

Dié taak vereis van die drie deelnemers om na 'n enkeluitkomste te beweeg, maar daar is 'n aantal uitkomstes wat beskikbaar is. In hierdie taak moet die drie studente (X, Y en Z) oor studenteverenigings besluit en by watter verenigings hulle wil aansluit, maar hulle hoef nie almal dieselfde verenigings te kies nie. Al drie die deelnemers het toegang tot die inligting wat benodig word om die taak te voltooi; daarom is  $X = Y = Z$ . Hulle hoef egter nie die inligting met mekaar te deel nie; daarom [- benodig] by die interaksiebenodigdhede. Meerrigtinguitruiling is moontlik, maar dieselfde tipe interaksie is nie van al die deelnemers nodig om die taak te voltooi nie. Een student hoef byvoorbeeld nie die inligting waaroor hy beskik, oor te dra nie. Daar is wel 'n enkelbesluit as doel, naamlik die kies van verenigings, maar nie een spesifieke besluit is nodig vir taakvoltooiing nie; daarom die konvergente doeloriëntasie en uitkomste-opsie soos hierbo aangedui. Volgens Pica et al. (1003) se klassifikasie bied hierdie tipe taak die tweede minste geleentheid vir suksesvolle tweedetaalverwerwing en dus intertaalontwikkeling.

### 3.3.1.3 Kognitiewe kompleksiteitsanalise

Aan die hand van Robinson (2007a: 15-16) se model kan die taakomstandighede vir taak 2 soos volg omskryf word:

Op die deelnemingsveranderlike vlak vind meerrigtingvloei plaas met 'n oop antwoord en 'n divergente oplossing as die doelwit van die dialoog. Die drie studente hoef nie saam te stem oor die keuses van verenigings nie, maar hulle moet almal deelneem sodat die dialoog kan plaasvind. Gevolglik is onderhandeling noodsaaklik. Die interaksionele eise van taak 2 kan soos volg uiteengesit word: [- eenrigtingkommunikasie], [- min deelnemers], [+ oop antwoord], [- konvergente oplossing], [+ deelname nodig] en [+ onderhandeling nodig].

Wat die deelnemersveranderlikes betref, het die studente dieselfde vaardighede, maar hulle deel nie noodwendig dieselfde inhoudskennis nie aangesien hulle oor die verenigings moet besluit. Hulle neem gelyke rolle en status aan en deel ook kulturele kennis. Hulle is bekend aan mekaar, maar is nie van dieselfde geslag nie: daar is twee dames en een man wat gesels. Die interaktante eise van taak 2 lyk dus soos volg: [+ dieselfde vaardighede], [-

dieselfde geslag], [+ gedeelde kulturele kennis], [+ bekendheid], [- gedeelde inhoudskennis] en [+ gelyke rolle en status].

Taak 2 vertoon die volgende taakomstandighede:

<b>Taak</b>	<b>Deelnemingsveranderlike vlak</b> Interaksionele eise	<b>Deelnemersveranderlike vlak</b> Interaktante eise
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- eenrigtingkommunikasie</li> <li>- min deelnemers</li> <li>+ oop antwoord</li> <li>- konvergente oplossing</li> <li>+ deelname nodig</li> <li>+ onderhandeling nodig</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>+ dieselfde vaardigheid</li> <li>- dieselfde geslag</li> <li>+ gedeelde kulturele kennis</li> <li>+ bekendheid</li> <li>- gedeelde inhoudskennis</li> <li>+ gelyke rolle en status</li> </ul>

Volgens hierdie ontleding stel die taakomstandighede nie hoë vereistes aan die deelnemers nie omdat hulle nie tot 'n konvergente oplossing en geslote antwoord hoef uit te kom nie. Daarom behoort dit nie by te dra tot verhoogde spanning of kompleksiteit nie.

Na aanleiding van Robinson (2005: 8) se generiese model vir kognitiewe kompleksiteit toon hierdie taak die volgende kenmerke:

Taak 2 toon wat die brongerigte kenmerke betref 'n hoë vlak van ontwikkelingskomplexiteit:

[+ baie elemente]

Die taak handel oor soortgelyke elemente, naamlik studieverenigings. Daar is baie verwysings na al die verskillende soorte verenigings, soos byvoorbeeld: “die Debatsvereniging” (sin 4), “die Onderwatersportvereniging en die Swemvereniging” (sin 7), “die Wynkultuurvereniging” (sin 8), “die Berg-en-Toerklub en moontlik ook die Rotsklimevereniging” (sin 9), “Pulp, die Filmvereniging” (sin 19), “die Universiteitskoor” (sin 19) en “Ver<sup>(r)</sup>as - die Vereniging vir Afrikaanse Studente” (sin 36), wat alles te doen het met een element, naamlik die kies van 'n studentevereniging. Verwysings na tyd en plek kom plekke voor: “tog eerstens hier” (sin 12), “op skool lid” (sin 20), “om aan die einde van die jaar” (sin 25), “alhoewel dit net sekere gedeeltes van die jaar is en ons net naweke speel” (sin 28) en “net by die gimnasium gaan aansluit” (sin 33) wat die taak nog meer kompleks maak. Die tyds- en ruimtelike aanduidings is noodsaaklik vir die suksesvolle voltooiing van die taak (Loschky & Bley-Vroman, 1993: 138). Komplekse sinskonstruksies, asook die gebruik van die negatief, dra verder by tot die elemente wat verstaan moet word omdat dit hier gaan om studenteverenigings en die keuses tussen hulle. Daarom die klassifikasie van [+ baie elemente].

[+ redenering]

Alhoewel die taak oor een onderwerp handel, naamlik studenteverenigings, word redenering tog van die deelnemers vereis. Die studente moet redes verskaf waarom hulle by of nie by sekere verenigings wil aansluit nie. Daarom kom *want*-konstruksies voor soos in sin 8 en sin 11, die *aangesien*-konstruksie soos in sin 9 en die *maar*-konstruksies soos in sin 15 en sin 26. Kousale redenering kom voor in die volgende sinne: “so ek gaan by die Debatsvereniging aansluit” (sin 4), “so ek behoort aan die Onderwatersportvereniging” (sin 7), “*Daarom* kan ek nie bekostig om te druipe nie” (sin 14) en “en *sodoende* kan ek nog inskakel” (sin 17). Intensionele redevoering kom voor in: “Ek *dink* ek gaan aansluit” (sin 8), “Ek *dink* dat jy” (wat ook ’n voorbeeld van perspektiefneming is) (sin 21), “en ek *weet* nie of ek” (sin 24), “Ek *dink* ook dat mens” (sin 30). In sin 12, 18, 31 en 33 kom deiktiese verwysings voor: “Ek is tog eerstens *hier* om my graad te behaal”, “*hier* is so baie”, “*Hier* is te veel studente” en “en Pilates *daar* gaan doen”. Die aard en omvang van die redenering wat vereis word om die taak te kan uitvoer, maak dat dit geklassifiseer word as [+ redenering].

[+ hier en nou]

Die taak vereis van die studente om ’n gesprek te voer oor sake wat in die teenwoordige tyd plaasvind, naamlik in die hier en nou. Dit is verder ’n gedeelde ervaring tussen die deelnemers aan die dialoog aangesien hulle keuses moet maak oor by watter studenteverenigings hulle wil aansluit of nie. Die meeste van die gesprek vind in die teenwoordige tyd plaas, byvoorbeeld: “Waarmee is jy besig?” (sin 1), wat verteenwoordigend is van die baie *is*-konstruksies wat in die taak gebruik word. Plek-plek kom verwysings na die verlede tyd wel voor, soos in: “Ek het redenaars en debat op skool gedoen” (sin 4), “Ek was op skool lid” (sin 20), “Ek het ook nie ’n beurs gekry nie” (sin 25). Verwysings na die toekoms kom ook voor, soos in: “Ek dink ek gaan aansluit” (sin 8), “En ek sal eers vir ’n oudisie moet gaan [...] dit is nie ’n uitgemaakte saak dat ek gekies sal word nie” (sin 23) en “en sal maar eerder net by die gimnasium gaan aansluit en Pilates daar gaan doen” (sin 33). Ten spyte van die verwysings na die verlede en die toekoms, vind die taak in die teenwoordige tyd plaas; daarom die klassifikasie [+ hier-en-nou].

Die taak toon wat die bronverspreidende kenmerke betref ’n hoë vlak van performatiewe kompleksiteit:

[- beplanningstyd]

Omdat die studente in hierdie taak praat oor ’n onderwerp waarvan hulle nie veel weet nie en redes moet verskaf vir hulle aansluiting of nie by ’n vereniging, sal die taak sekere vereistes ten opsigte van beplanning aan hulle stel. Hulle moet luister en praat én dink en

redeneer. Vir die doeleindes van die taak sal die deelnemers nie beplanningstyd kry nie, daarom die klassifikasie [- beplanningstyd].

[- parate kennis]

Die dialoogdeelnemers het min voorafkennis oor hierdie onderwerp. Hulle sal die parate kennis waaroor hulle beskik, moet gebruik om aan die dialoog te kan deelneem. Hulle verstaan wel die breë konteks waarin die taak plaasvind, naamlik studenteverenigings binne die universiteitskonteks, maar werklike kennis oor die verenigings ontbreek by hulle. Daar is dus 'n onderwerpsonbekendheid by hulle en hulle sal self moet gaan navors oor of meer moet gaan uitvind oor die studenteverenigings. Daarom vind 'n mens 'n sin soos: "Ek weet nie watter verenigings om te kies nie" (sin 18). Die veelvuldige gebruik van die negatief versterk ook die gedagte dat voorafkennis ontbreek. Die parate kennis mag nie genoegsaam wees ten einde die taak suksesvol te kan voltooi nie, want die onderwerp wat bespreek word, vereis spesifieke kennis, eerder as algemene kennis. Op 'n kontinuum beskou, is die groot hoeveelheid spesifieke kennis wat nodig is om hierdie taak suksesvol te kan uitvoer, sodanig dat dit sal bydra tot die kognitiewe kompleksiteit van hierdie taak eerder as om die kompleksiteit te verminder. Om hierdie redes dan die klassifikasie van [- parate kennis].

[- enkeltaak]

In hierdie taak word meervoudige aksies verwag, naamlik intensiewe luister en praat én dink, redeneer en beplan, wat gelyktydig plaasvind. Dinkwerk is hier nodig terwyl die taak plaasvind aangesien dit gaan oor redes waarom die studente wil aansluit of nie by 'n vereniging. Dit is verder 'n onbekende onderwerp en hulle kry nie beplanningstyd nie. Die dialoogdeelnemers is dus besig met meervoudige aksies, daarom [- enkeltaak].

Na aanleiding van dié ontleding, word taak 2 in **kwadrant 4** van Robinson (2005: 8) se model geplaas, naamlik om hoë performatiewe en ontwikkelingskompleksiteit te bewerkstellig. Alhoewel een taakkenmerk [+ hier en nou] nie in hierdie kwadrant voorkom nie, word dit tog in die kwadrant geplaas om te toon dat die taak ietwat minder kompleks is as tipiese kwadrant 4-take. Die taak vind in die teenwoordige tyd plaas, wat nie soveel kognitiewe eise stel nie. Dit stel dus hoë eise aan die deelnemers om die taak uit te voer, asook hoë eise aan die ontwikkeling van die dialoogdeelnemers se aandagspan en geheuebronne.

Opsommend vertoon taak 2 die volgende kenmerke:

Taak	Brongerigte kenmerke (hoë ontwikkelingskompleksiteit)	Bronverspreidende kenmerke (hoë performatiewe kompleksiteit)	Kwadrant
2	+ baie elemente + redenering + hier en nou <sup>31</sup>	- beplanningstyd - parate kennis - enkeltaak	4

### 3.3.1.4 Linguistiese kompleksiteitsanalise

In hierdie taak kom etlike voorbeelde van komplekse sinne voor. Dit gaan in dié dialoog daaroor om tussen studenteverenigings te kies en dit aan medestudente te kan verduidelik. Daarom sal lang verduidelikings voorkom asook uitbreidings op die aanvanklike stelling.

Baie neweskikkende sinne, wat uit hoofsinne bestaan, kom voor, soos gesien in sin 15 en sin 26 waar die teenstellende neweskikkende voegwoord *maar* voorkom: “Ek stem met jou saam, maar ek dink ook mens moet tog streef na ’n gebalanseerde studentelewe” en “Ja, Pulp klink lekker, maar ek is nou nie ’n kunselfilmtipe nie”. Die skakelende neweskikkende voegwoord *en* kom ook in etlike sinne voor, soos: “Ons oefen baie vir netbal en alhoewel dit net sekere gedeeltes van die jaar is en ons net naweke speel, wil ek nie te veel ander dinge doen nie” (sin 28). Nog voorbeelde van so ’n aaneenskakeling van inligting kom voor in sin 4, 13, 25 en 33. Die plaasvervangende neweskikkende voegwoord *of* kom in die dialoog voor – waarskynlik omdat dit hier gaan om keuses wat uitgeoefen moet word. Sin 19 en sin 24 illustreer dit: “iets soos die Pulp, die Filmvereniging, of moet ek iets kies waarin ek belangstel” en “en ek weet nie of ek weer so baie tyd aan koor wil spandeer nie”. Bogenoemde grammatikale strukture behoort na aanleiding van Loschky en Bley-Vroman (1993: 136) se onderskeid natuurlik in die dialoog na vore te kom, maar dit is nie essensieel vir die uitvoering daarvan nie. Volgens Foster et al. (2000) se AS-eenhede dra die komplekse sinne, soos hierbo bespreek, by tot die toenemende kompleksiteit van die taak.

Voorbeelde van onderskikkende bysinne kom ook voor en dra aldus Foster et al. (2000) by tot die toenemende kompleksiteit van die taak: “indien ek in die Universiteitskoor wil sing” (bywoordelike bysin van voorwaarde) (sin 23), “want ek wil my wyknennis verbeter” (bywoordelike bysin van rede) (sin 8), “As iemand wat privaat bly” (bywoordelike bysin van voorwaarde en byvoeglike bysin) (sin 17), “Aangesien ek mal is oor stap” (bywoordelike bysin van rede) (sin 9) en “of moet ek iets kies waarin ek belangstel” (byvoeglike bysin) (sin 19) is voorbeelde hiervan. Sinne waarin die infinitief gebruik word, is byvoorbeeld: “Ek is te bang om by te veel verenigings aan te sluit” (sin 11) en “Ek weet nie watter verenigings om te kies nie” (sin 18). Ander konstruksies wat voorkom, is die *dat*-konstruksie, wat voorwerpsinne inlei, soos gesien in: “Ek dink dat jy iets anders moet kies” (sin 21), “en dit is

<sup>31</sup> Die vetgedrukte kenmerk dui aan die kenmerk wat nie tipies is van kenmerke wat in kwadrant 4 voorkom nie. Dit word later in die hoofstuk gebruik om die taak te gradeer en te orden.

nie 'n uitgemaakte saak dat ek gekies sal word nie" (sin 23) en "Ek dink ook dat mens wel moet inskakel by verenigings" (sin 30). Hierdie tipe konstruksies is nuttig om die taak te voltooi en die deelnemers sal aangemoedig word om die konstruksies te gebruik (Loschky en Bley-Vroman, 1993: 137). Michel (2011: 102) beskou bogenoemde voegwoorde as spesifieke taakrelevante voegwoorde.

Die dialoog bevat hoofsaaklik sinne in die teenwoordige tyd, soos gesien in: "Ek speel onderwaterhokkie en -polo, so ek behoort aan die Onderwatersportvereniging en die Swemvereniging" (sin 7). Tog kom verledetydsinne voor: "Ek het redenaars en debat op skool gedoen" (sin 4) en "Ek was op skool lid van die Stellieskoor wat mos baie pryse verower het" (sin 20) (met die bywoordelike frase van tyd *op skool*). Omdat dit hier gaan om keuses wat nog gemaak moet word, kom die modale werkwoord *gaan* in etlike sinne voor met 'n toekomstige moontlikheidsbetekenis: "so ek gaan by die Debatsvereniging aansluit" (sin 4), "Ek dink ek gaan aansluit by die Wynkultuurvereniging" (sin 8) en "sal maar eerder net by die gimnasium gaan aansluit en Pilates daar gaan doen" (sin 33). Ander modale werkwoorde met dieselfde betekenis, is *kan*: "en sodoende kan ek nog inskakel" (sin 17) en *moet*: "Ook moet mens baie oefen" (sin 24). Die taakontwerper kan aan hierdie konstruksies aandag skenk om die noodsaaklikheid van dié tipe konstruksies as moontlikheidsbetekenis in die toekoms te beklemtoon (Loschky & Bley-Vroman, 1993: 138).

'n Ander komplekse sinstruktuur wat in die dialoog gebruik word, is dié van ontkenning. Dit pas by die inhoud van die dialoog, want saam met die redes waarom 'n vereniging gekies word, word ook die teenoorgestelde gegee, naamlik redes om nie aan te sluit nie. Dit is dus noodsaaklik volgens Loschky en Bley-Vroman (1993: 138) dat die negatief-konstruksie in die taak moet voorkom vir die suksesvolle voltooiing daarvan. Voorbeelde van die gebruik van die negatief kom voor in: "want ek is bang ek kom nie deur al my akademiese verpligtinge nie" (sin 11), "Ek het ook nie 'n beurs gekry nie" (sin 25) en "en nie hulle deel doen vir die universiteit nie" (sin 31).

Dit is duidelik dat die dialoog heelwat voorbeelde van komplekse sinstrukture bevat, veral waar die keuses vir sekere verenigings verduidelik word. Dit skakel ook met die dele waar redenering plaasvind. In byvoorbeeld die onderstaande sinne kom kousale redenering voor en dit vind telkens in komplekse sinne plaas: "so ek gaan by die Debatsvereniging aansluit" (sin 4), "so ek behoort aan die Onderwatersportvereniging" (sin 7), "Daarom kan ek nie bekostig om te druipe nie" (sin 14) en "en sodoende kan ek nog inskakel" (sin 17). Die logiese voegwoorde *want* en *aangesien* is bywoordelike voegwoorde van redes. Dit lei die dele van die sinne in waarin redes verskaf word: "want ek wil my wykkennis verbeter" (sin 8) en "Aangesien ek mal is oor stap" (sin 9). Hierdie voegwoorde is dus na aanleiding van Loschky

en Bley-Vroman (1993: 138) se onderskeid noodsaaklik vir die taak en sal in die pedagogiese take aandag moet kry.

Na aanleiding van die sintaktiese ontleding hierbo uiteengesit, is dit duidelik dat taak 2 sintakties tot 'n hoë mate kompleks is.

### 3.3.2 Samevatting

Taak 2 is na my mening kompleks na aanleiding van die verskillende teoretiese benaderings wat in kombinasie op taak 2 toegepas is. Nadat Van Avermaet en Gysen (2006: 37) se parameters vir die inligtingsprosesseringsvlak toegepas is, is bevind dat taak 2 op die hoogste vlak lê, naamlik die evalueringsvlak. Volgens die gesamentlike bevindings in die kompleksiteitsgrafiek en Duran en Ramaut (2006: 51) se taakkompleksiteitsparameters, is die taak kompleks. Daarteenoor bied dit egter volgens Pica et al. (1993) se tipologie as besluitnemingstaak min geleenthede vir tweedetaalverwerwing en intertaalontwikkeling. Die taakomstandighede, soos aan die hand van Robinson (2007a: 15-16) ontleed, stel nie hoë interaktiewe eise nie. Maar Robinson (2005: 8) se kompleksiteitsontleding, waarvolgens dit in kwadrant 4 geplaas kan word, én Foster et al. (2000), Michel (2011) en Loschky en Bley-Vroman (1993) se sintaktiese ontleding toon dat taak 2 kompleks is.

### 3.4 Taak 3

**Jy gesels met 'n ander manstudent oor waarvan julle hou van die sosiale lewe van Stellenbosch en plekke om na te gaan. Julle bespreek van die gewilde studenteplekke en wat die voordele en nadele van die plekke is. Julle gesels oor elkeen se voorkeure. Julle gesels oor watter dagplekke en watter nagplekke is. Elkeen noem sy gunstelingplek en verduidelik waarom. Julle gesels ook oor lekker eetplekke en waar en wanneer 'n mens goedkoop kan gaan eet. Julle besluit om elkeen se gunstelingkuiersplek te besoek en ook van die eetplekke.**

#### Kommunikatiewe doelwitte:

- om menings oor die sosiale aspekte van die studentelewe te wissel
- om voor- en nadele van kuiersplekke te verduidelik
- om voorkeure te motiveer
- om te luister na wat medestudente oor die sosiale aspekte van die studentelewe sê

Student 1: (1) As Drama-student en iemand wat van 'n baie klein plattelandse dorpie af kom, geniet ek Stellenbosch verskriklik. (2) Hier is 'n lekker kreatiewe energie in die dorp. (3) Al die teaters en kunsgalerye en die ander sosiale geleenthede wat die dorp bied.  
[Verduidelik redes waarom die dorp geniet word en noem voorbeeld van aktiwiteite]



- Student 2: (4) Ja, dit is so. (5) Ek bly al my hele lewe hier; so ek is seker maar half onbewus van wat die dorp alles bied. (6) Na watter plekke gaan jy?  
[Beaam dat daar redes is waarom dorp geniet word, verduidelik eie gevoel en vra vraag oor plekke]
- Student 1: (7) Ek hou van die Klein Kombuis as daar 'n lekker vertoning is, want ek hou van die atmosfeer en die vriendelikheid van die bestuur.  
[Verskaf voorbeeld van plek en gee redes waarom hy daarvan hou]
- Student 2: (8) Waar is die Klein Kombuis? (9) Ek was nog nooit daar nie en ken dit glad nie.  
[Vra vraag oor die lokaliteit van teater en verskaf agtergrond vir vraag]
- Student 1: (10) Dit is net agter die taxistaanplek, langs Bergzicht. (11) Naby die Van der Stel-sportgrond.  
[Verduidelik ligging van plek]
- Student 2: (12) O, oukei.  
[Bevestiging]
- Student 1: (13) Ek was al na die Adenberg-teater. (14) Ook Waterloo en Klaas Japie. (15) En jy?  
[Verskaf name van plekke wat al besoek is en vra vraag]
- Student 2: (16) Ek hou van Kaap tot Kaïro én Oscars, want hulle is modern en blink en natuurlik Eikeboom en Gheraats. (17) Was jy al by Spokie?  
[Noem plekke, gee redes waarom hy daarvan hou en vra vraag oor spesifieke plek]
- Student 1: (18) Ja, maar ek hou nie daarvan nie – daar is maar 'n paar ongure karakters wat daar rondhang. (19) Ek dink nie dit is 'n veilige plek nie – veral nie vir dames nie.  
[Beaam antwoord, maar gee keuse vir afkeur van plek en verskaf redes]
- Student 2: (20) Dit is so. (21) Ek het onlangs na Valiant Swart en Ollie Viljoen gaan kyk by Adenberg – dit was die eerste keer wat ek daar gekom het en het dit nogal geniet. (22) Ek het natuurlik al baie vir Valiant en sy *band* gaan kyk by Waterloo en dit is baie anders as by Adenberg. (23) As mens wil kuier en nie omgee vir lawaai en rondstaan en 'n klomp jongmense rondom jou nie, dan is Waterloo reg. (24) As jy rustig na 'n *show* wil kyk en by tafeltjies sit, dan lyk dit vir my Adenberg is die plek. (25) En hulle het die lekkerste warm sjokolade, met *marshmallows* in. (26) O ja, as jy 'n lekker pizza wil eet, moet jy Coco s'n gaan probeer.  
[Beaam antwoord, verduidelik besoek aan 'n plek en waarom daarvan gehou het, motiveer keuse van plek en gee voorstel van ander plek]
- Student 1: (27) Ek sal; dit is ook nogal 'n lekker kuierplek vir die aande. (28) En hulle is nie te duur nie. (29) Ek hou ook natuurlik daarvan om gedurende die dag by Jojo te gaan koffie drink, en ook Julia – dit is nader aan die universiteit.  
[Bevestig antwoord, motiveer keuse op grond van finansies en noem ander plek en rede]
- Student 2: (30) Julia het lekker koffie. (31) La Romanza en Johnny the Fishmonger is ook veronderstel om nou lekker *specials* aan te bied. (32) Nog 'n lekker plek naby die universiteit is La Queen in Andringastraat. (33) Moenie vergeet van daardie plekkie in die Skuinshuis nie. (34) Jannie's Bistro het glo lekker *specials* op 'n Dinsdagaand – die hamburgers is halfprys en mens kan een kry vir onder R30.

- [Beaam antwoord en noem ander plekke en voordele daarvan]
- Student 1: (35) As ek stilte soek, gaan ek natuurlik na die Botaniese Tuin – veral as die weer lekker is. (36) Dit is so rustig en stil daar en die kos is nie te duur nie.  
[Noem ander plek en motiveer keuse daarvoor]
- Student 2: (37) Ek het vergeet daarvan. (38) Wat is jou gunstelingetplek?  
[Antwoord op stelling en vra vraag oor eetplek]
- Student 1: (39) Ek hou van Lafras. (40) Was jy al daar?  
[Antwoord op vraag en vra vraag]
- Student 2: (41) Nee, maar ek sal dit beslis gaan probeer. (42) Ek hou van Coco's. (43) Ek sê jou wat: kom ons gaan hierdie Vrydagaand soontoe en dan gaan ons volgende Vrydagaand Lafras toe. (44) Wat dink jy?  
[Antwoord op vraag, maak stelling oor keuse, maak voorstel oor plekke besoek en vra vraag]
- Student 1: (45) Klink na 'n goeie idee.  
[Antwoord op vraag]
- Student 2: (46) Goed, dan sien ek jou Vrydagaand by Coco's - so agtuur se kant.  
[Bevestig ooreenkoms en maak reëlins rondom tyd]
- Student 1: (47) Sien jou dan.  
[Antwoord op voorstel en beaam afspraak]

### 3.4.1 Taakkenmerke

#### 3.4.1.1 Behoefte-analise

Uit die dialoog vir taak 3 word die volgende taalgebruiksituasies en taaltake volgens Van Avermaet en Gysen (2006: 28) se raamwerk geïdentifiseer:

**Tabel 3.9: Taalgebruiksituasies en taaltake van taak 3**

Taalgebruiksituasies	Taaltake
Praat met medestudente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gebruik gepaste groet- en aanspreekvorm</li> <li>• Begryp vrae en antwoorde oorwelstand</li> <li>• Stel en beantwoord vrae oor welstand</li> </ul>
Praat oor spyskaart	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Begryp spyskaart</li> <li>• Stel en beantwoord vrae oor spyskaart</li> <li>• Begryp vrae en antwoorde oor spyskaart</li> <li>• Dra persoonlike voorkeure en wense oor spyskaart oor</li> <li>• Begryp keuse van gereg(te)</li> <li>• Motiveer keuse van gereg(te)</li> </ul>
Dra inligting oor roetebeskrywing oor	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Begryp vrae en antwoorde oor roetebeskrywing na bestemming</li> <li>• Stel en beantwoord vrae oor roetebeskrywing na bestemming</li> <li>• Begryp vrae en antwoorde van persoon wat roetebeskrywing vra</li> <li>• Begryp eenvoudige instruksies van 'n persoon wat 'n roete beskryf</li> </ul>
Praat oor betaling	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Begryp instruksies oor betaling</li> <li>• Gee instruksies oor betaling</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Stel en beantwoord vrae oor betaling</li> <li>• Begryp vrae en antwoorde oor betaling</li> <li>• Maak stellings oor betaling</li> </ul>
Vergelyk eet-/kuierplekke	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Begryp vrae en antwoorde oor eet- of kuierplekke</li> <li>• Stel en beantwoord vrae oor eet- of kuierplekke</li> <li>• Dra persoonlike voorkeure en wense oor eet- of kuierplek oor</li> <li>• Motiveer keuse van gunstelingplek(ke)</li> <li>• Begryp keuse van gunstelingplek(ke)</li> </ul>
Gee instruksies oor parkering Maak bespreking by restaurant	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Begryp instruksies oor parkeerfasiliteite</li> <li>• Gee instruksies oor parkeerfasiliteite</li> <li>• Begryp vrae en antwoorde oor restaurant of kuierplek</li> <li>• Stel en beantwoord vrae oor restaurant of kuierplek</li> <li>• Begryp tydsaanduidings</li> <li>• Stel en beantwoord vrae oor tydsaanduiding</li> <li>• Begryp vrae en antwoorde oor tydsaanduiding</li> </ul>

Na aanleiding van Van Avermaet en Gysen (2006: 32) se raamwerk lyk die parameters vir die beskrywing van hierdie tipe-taak soos volg:

**Tabel 3.10: Parameters vir tipe-taak 3**

Vaardighede	Praat- en luistervaardighede
Teksgenre	Dialog
Inligtingsprossesseringsvlak	Evalueringsvlak
Gespreksgenote	Bekende gelykes
Onderwerp	Kuier- en eetplekke (persoonlike opinie)
Kontekstuele ondersteuning	Hier en nou
Linguistiese kenmerke	Bekende woordeskat oor restaurante en eet- en/of kuierplekke; grammatikale strukture vir voorkeure en nie (negatief) soos “Ek verkies” of “Ek hou nie van”; redevoering oor keuse en instruksies; vraag-en-antwoord-sinne; grammatikale strukture oor tyds- en plekaanduidings

Die parameters vir die inligtingsprossesseringsvlak vir taak 3 word aan die hand van Van Avermaet en Gysen (2006: 37) se raamwerk geformuleer as:

Die taalgebruiker kan op ’n **beskrywende vlak** die hoofidees en idees rakende inligting in tekste oor vermaak- en ontspanningsplekke verstaan.

Die taalgebruiker kan op ’n **herstrukureringsvlak** relevante inligting en instruksies oor restaurante en ontspanningsplekke in advertensies en reklamemateriaal selekteer.

Die taalgebruiker kan op ’n **evalueringsvlak** inligting, argumente en gevolgtrekkings aangaande vermaak- en ontspanningsplekke in advertensies en reklamemateriaal vergelyk.

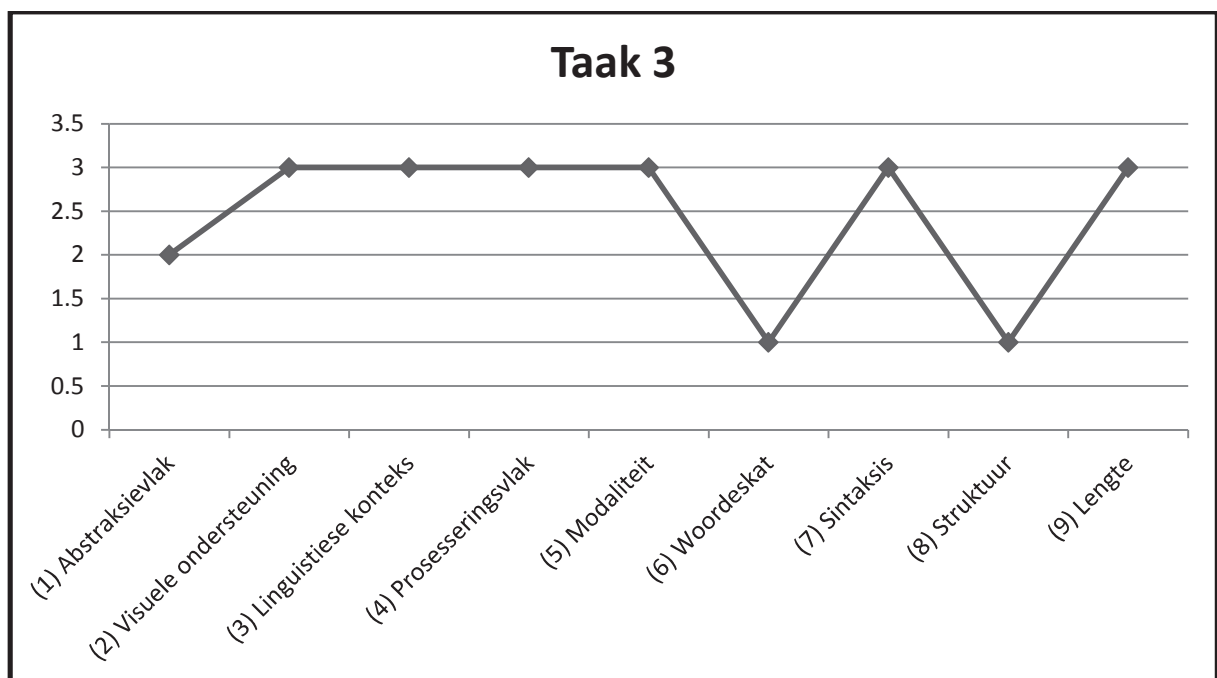
Volgens Duran en Ramaut (2006: 51) se raamwerk is die parameters vir taakkompleksiteit vir taak 3 soos volg:

**Tabel 3.11: Taakkompleksiteitsparameters vir taak 3**

<b>(a) Wêreld</b>	
1. Abstraksievlak	Hoofsaaklik hier en nou, alhoewel daar-en-dan-konstruksies voorkom
2. Graad van visuele ondersteuning	Geen visuele ondersteuning
3. Linguistiese konteks	Hoë inligtingsdigtheidsvlak en lae oorbodigheidsvlak
<b>(b) Taak</b>	
4. Prosesseringsvlak	Evaluerend
5. Modaliteit	Verbaal
<b>(c) Teks</b>	
6. Woordeskat	Bekende woordeskat oor restaurante en kuierplekke
7. Sintaksis	Lang, komplekse sinne
8. Struktuur	Eksplisiet en duidelik gestruktureer
9. Lengte	Lank

Taak 3 is hoofsaaklik kompleks, aangesien die meeste van die parameters (2, 3, 4, 5, 7, 9) aan die meer komplekse kant van die skaal lê. Parameter 6 (woordeskat) en parameter 8 (struktuur) lê aan die meer eenvoudige kant van die skaal met parameter 1 (abstraksievlak) tussen eenvoudig en kompleks.

Bogenoemde ontleding na aanleiding van Duran en Ramout (2006: 51) se parameters is skematies op 'n kompleksiteitsgrafiek aangedui:

**Figuur 3.3: Kompleksiteitsgrafiek van taak 3**

#### 3.4.1.2 Taaktipologie

Taak 3 is 'n meningsuitruilingstaak:

**Tabel 3.12: Taaktipologie van taak 3**

Taak 3	Inligting-houer	Inligting-aanvraer	Inligting-verskaffer	Inligting-aanvraer-verskaffer-verhouding	Interaksie-benodigdhede	Doeloriëntasie	Uitkomste-opsie
<b>Menings-uitruiling</b>	X = Y	X = Y	X = Y	2-rigting (X tot Y & Y tot x)	- benodig	- konvergent	1+/-

Volgens Pica et al. (1993) se klassifikasiesisteen is taak 3 oorwegend 'n meningsuitruilings-taak omdat die twee deelnemers (student X en student Y) deelneem aan 'n gesprek rondom gewilde kuierplekke. Hier vind uitruiling van idees en menings plaas. Daar vind dus tweerigtingkommunikasie plaas omdat die twee studente albei inligtingshouers, -aanvraers en -verskaffers is. Hulle het albei gedeelde toegang tot die inligting wat benodig word om die taak te voltooi. Hulle werk egter nie na 'n konvergente doel nie omdat hulle nie van dieselfde plekke hoef te hou nie; daarom [- konvergent]. Meer as een uitkomste-opsie is moontlik; daarom [1+/- uitkomste-opsie]. Dus is dié taak 'n oop taak. Taak 3 bied die minste geleenthede vir begrip, terugvoering en intertaalontwikkeling omdat hier eintlik geen noodsaaklikheid vir interaksie is nie en die een deelnemer kan domineer; daarom [- interaksiebenodigdhede].

#### 3.4.1.3 Kognitiewe kompleksiteitsanalise

Volgens Robinson (2007a: 15-16) se model toon taak 3 die volgende interaktiewe faktore:

Op die deelnemingsveranderlike vlak is hier slegs twee deelnemers. Albei van hulle hoef nie met dieselfde mate van deelname aan die dialoog deel te neem nie en onderhandeling in die tweerigtingkommunikasie hoef nie werklik plaas te vind nie. Die uiteinde van die taak is oop antwoorde met divergente oplossings omdat hulle praat oor die plekke waarvan hulle hou om na te gaan. Hulle hoef nie tot dieselfde gevolgtrekking te kom nie en hoef dus nie van dieselfde plekke te hou nie. Opsommend stel die taak die volgende interaksionele eise: [- eenrigtingkommunikasie], [+ min deelnemers], [+ oop antwoord], [- konvergente oplossing], [+ min deelname nodig] en [+ onderhandeling nie nodig nie].

Op die deelnemersveranderlike vlak is die twee studente van dieselfde geslag met dieselfde vaardighede ten opsigte van Afrikaans. Hulle ken mekaar en neem gelyke rolle en status aan in die dialoog. Hulle deel gedeelde inhoudskennis, want hulle praat oor die eet- en kuierplekke in Stellenbosch. Hulle deel nie noodwendig kulturele kennis nie aangesien een persoon van die platteland kom en die ander van Stellenbosch is. Opsommend stel die taak die volgende interaktante eise: [+ dieselfde vaardigheid], [+ dieselfde geslag], [- gedeelde kulturele kennis], [+ bekendheid], [+ gedeelde inhoudskennis] en [+ gelyke rolle en status].

Opsommend vertoon taak 3 die volgende taakomstandighede:

<b>Taak</b>	<b>Deelnemingsveranderlike vlak</b> Interaksionele eise	<b>Deelnemersveranderlike vlak</b> Interaktante eise
3	- eenrigtingkommunikasie + min deelnemers + oop antwoord - konvergente oplossing + min deelname nodig + onderhandeling nie nodig nie	+ dieselfde vaardigheid + dieselfde geslag - gedeelde kulturele kennis + bekendheid + gedeelde inhoudskennis + gelyke rolle en status

Volgens hierdie ontleding stel die taakomstandighede nie hoë vereistes aan die dialoog-deelnemers nie aangesien hulle nie hoef deel te neem om by 'n konvergente doel uit te kom nie. Die interaktante eise stel ook nie hoë vereistes nie.

Na aanleiding van Robinson (2005: 8) se generiese model vir kognitiewe kompleksiteit toon taak 3 die volgende kenmerke:

Die taak toon 'n hoë vlak van ontwikkelingskompleksiteit wat die brongerigte kenmerke betref:

[+ baie elemente]

Die taak handel oor baie soortgelyke elemente, naamlik verskillende lokaliteite en plekke. Die studente moet oor die vermoë beskik om te navigeer tussen komplekse ruimtelike plasings, wat soortgelyke elemente bevat waarna verwys word, byvoorbeeld al die verskillende name van restaurante en kuierplekke soos: “Adenberg” (sin 21), “Waterloo” (sin 16) en “Johnny the Fishmonger” (sin 31); asook lokatiewe frases soos: “Nog 'n lekker plek naby die universiteit” (sin 32), “langs Bergzicht” (sin 10) en “dit is nader aan die universiteit” (sin 29) en temporele frases soos: “vir die aande” (sin 27), “hierdie Vrydagaand” (sin 43), “gedurende die dag” (sin 29) en “so agtuur” (sin 46). Aksisgebaseerde verhoudings vir ruimtelike plasings word ook gebruik: “agter die taxistaanplek, langs Bergzicht. Naby die Van der Stel-sportgrond” (sin 10 en 11). Deiktiese uitdrukkings soos byvoorbeeld: “*Hier* is 'n lekker kreatiewe energie” (sin 2) en “*daardie* plekkie” (sin 33) wys op die komplekse taalgebruik wat die studente moet baasraak. Daar is 'n ruim voorkoms van beide temporele en ruimtelike verwysings, wat gesien in die konteks van die taak as 'n geheel, belangrik is vir die suksesvolle voltooiing van die taak. Dit is dus noodsaaklik vir die taak dat al die tyds- en ruimtelike verwysings gebruik word, volgens Loschky en Bley-Vroman (1993: 138). Die taak kan nog meer kompleks gemaak word indien verskillende en meer onbekende elemente ingevoer word. Hierdie taak kan dus gesien word as [+ baie elemente].

#### [+ redenering]

Omdat die dialoog heelwat elemente bevat, is redenering nodig. Die taak vra nie net die oordra van eenvoudige inligting nie, maar ook redenering, want dit vereis van die studente om hulle voorkeure te regverdig en redes te gee vir die voorkeur van een plek en die afkeur van 'n ander plek. Die sprekers moet dus verduidelik waarheen hulle hou om te gaan en waarom. Alhoewel die ruimtelike plasings maklik identifiseerbaar is, word kousale redenering oor gebeure en verhoudings benodig. Logiese subordinate en konneksies soos “So, ek dink nie dit is 'n veilige plek nie” (sin 19), “*want* hulle is modern en blink” (sin 16) en “*want* ek hou van die atmosfeer en die vriendelikheid van die bestuur” (sin 7) word gebruik. Min intensionele redenering kom voor, maar kognitiewe stellingswerkwoorde word gebruik: “ek *dink* nie dit is 'n veilige plek nie” (sin 19), “Jan se Bistro het *glo*” (sin 34) en “is ook *veronderstel* om” (sin 31). Werkwoorde wat begeerte, soos *wil* (sin 24) en *hou van* (sin 7), aandui, asook emotiewe werkwoorde, soos *geniet* (sin 1), kom ook voor.

Beide bogenoemde kenmerke behoort meer gebruik van logiese verbindingselemente, subordinate, komplekse naamwoordfrases en attributiewe adjektiewe uit te lok.

#### [+ hier en nou]

Die deelnemers gebruik meestal die teenwoordige tyd. Daar is plek-plek verwysings na die verledetydsvorm soos byvoorbeeld in: “Ek het onlangs na Valiant Swart en Ollie Viljoen gaan kyk” (sin 21), “dit was die eerste keer wat ek daar gekom het” (sin 21) en “Ek het vergeet daarvan” (sin 37) en die toekomendetydsvorm, soos in: “kom ons gaan hierdie Vrydagaand” (sin 43). Die taak gaan oor sake wat plaasvind in die hier en nou. Die studente praat oor plekke in die onmiddellike omgewing van die universiteit en waarheen hulle gaan in hulle huidige omstandighede tydens hul studentejare. Die taak vra dus van studente om gesprekke te voer oor gebeure wat hier en nou in 'n gedeelde omgewing plaasvind. Daarom word dit geklassifiseer as [+ hier en nou]. Die taak kan meer kompleks gemaak word indien dit verander word na daar en dan.

Die niedirekte taalgerigte kenmerke, dus die bronverspreidende kenmerke, word nou bespreek. Dit maak performatiewe en prosedurele eise op studente se aandag- en geheue-bronne.

#### [- beplanningstyd]

Die taak vereis nie werklik van die studente om te beplan nie omdat hulle praat oor die plekke wat aan hulle bekend is. Hulle ken die soort plekke en ook waarvan hulle hou en nie hou nie; werklike beplanning sal dus vinnig geskied. Die vinnige reaksie op die vrae en



antwoorde laat die studente ook nie genoeg tyd toe vir werklike beplanning nie. Hulle sal ook nie beplanningstyd in die taakinstruksies gegee word nie.

[+ parate kennis]

Die taak vra nie vir parate kennis nie, want die studente praat oor 'n bekende onderwerp. Die taak vra wel van studente om watter parate kennis hulle ook al het oor hulle gunsteling-restaurant en kuierplek te gebruik. Hulle benodig dus agtergrondkennis, al is daar 'n bekendheid met die domeininhoud. Die parate kennis waaroor die studente beskik én die inligting wat in die taakinstruksies verskaf word, mag genoegsaam wees ten einde die taak suksesvol te kan voltooi. Op 'n kontinuum beskou is die hoeveelheid kennis wat as sulks nodig is om hierdie taak suksesvol te kan uitvoer, sodanig dat dit nie sal bydra tot die kognitiewe kompleksiteit van hierdie taak nie en sal dus eerder die kompleksiteit verminder.

[- enkeltaak]

Die taak vereis van die studente om gelyktydige aksies, naamlik luister na en reageer op die menings van 'n medestudent én die formulerings van eie menings, uit te voer. Die luister en praat vind gelyktydig plaas. Maar, omdat die inhoud tussen die gespreksgenote gedeel word en hulle oor 'n bekende onderwerp praat, word werklike beplanning nie eintlik vereis oor wat hulle wil sê nie. Hulle kry egter nie beplanningstyd nie en moet dus dink oor wat hulle volgende gaan sê. Meervoudige aksies van luister en praat én beplanning en redenering vind plaas. Daarom [- enkeltaak].

Dié kenmerke dra dus by tot die hoë vlak van performatiewe kompleksiteit.

In terme van die analise hierbo aangebied, word die taak geklassifiseer as kenmerkend van dié in **kwadrant 4** van Robinson (2005: 8) se raamwerk aangesien dit van die sprekers vereis om te redeneer en om meervoudige take te voltooi. Die taakkenmerke [+ hier en nou] en [+ parate kennis] korrespondeer nie met hierdie kwadrant nie en dui dus aan dat die taak ietwat minder kompleks is as tipiese take in hierdie kwadrant. Die taak kan kompleks gemaak word indien die deelnemers dit in die daar en dan moet uitvoer, hulle oor onbekende plekke moet praat en die een student aan die ander een 'n roete moet verduidelik sonder 'n kaart.

Opsommend vertoon taak 3 die volgende kenmerke:

Taak	Brongerigte kenmerke (hoë ontwikkelingskompleksiteit)	Bronverspreidende kenmerke (lae performatiewe kompleksiteit)	Kwadrant
3	+ baie elemente + redenering <b>+ hier-en-nou</b> <sup>32</sup>	- beplanningstyd <b>+ parate kennis</b> - enkeltaak	4

#### 3.4.1.4 Linguistiese kompleksiteitsanalise

In hierdie dialoog kom etlike voorbeelde van komplekse sinne voor. Dit gaan in dié dialoog daaroor om oor gunstelingstudenteplekke te praat. Daarom sal lang verduidelikings voorkom, asook uitbreidings op die aanvanklike stelling.

Verskeie neweskikkende sinne, wat uit hoofsinne bestaan, kom voor. Volgens Foster et al (2000) is sulke AS-eenhede komplekse eenhede. Die skakelende neweskikkende voegwoord *en* kom redelik dikwels voor, soos: “Al die teaters en kunsgalerye en die ander sosiale geleenthede wat die dorp bied” (sin 3). Nog voorbeelde van so ’n aaneenskakeling van inligting kom voor in: “Ek het natuurlik al baie vir Valiant en sy *band* gaan kyk by Waterloo en dit is baie anders” (sin 22), “Dit is so rustig en stil daar en die kos is nie te duur nie” (sin 36) en “Ek sê jou wat: kom ons gaan hierdie Vrydagaand soontoe en dan gaan ons volgende Vrydagaand Lafras toe” (sin 43). Hierdie tipe *en*-konstruksie behoort natuurlik in die taak na vore te kom, omdat dit hier gaan oor redes waarom van sekere plekke gehou word. In sin 18 kom die teenstellende neweskikkende voegwoord *maar* voor: “Ja, maar ek hou nie daarvan nie”. Die gebruik van die *maar*-konstruksie is ook na aanleiding van Loschky en Bley-Vroman (1993: 136) se onderskeid ’n natuurlike taakkenmerk aangesien dit in die dialoog ook gaan oor die plekke waarvan die studente nie hou nie.

Voorbeelde van onderskikkende bysinne as spesifieke taakrelevante subordinaatskonstruksies kom ook voor, wat deur Michel (2011: 102) as aanduiders van kompleksiteit beskou word: “As Drama-student en iemand” (bywoordelike bysin van voorwaarde) (sin 1), “want ek hou van die atmosfeer” (bywoordelike bysin van rede) (sin 7), “As mens wil kuier en nie omgee [...] dan is Waterloo reg” (bywoordelike bysin van voorwaarde en bywoordelike bysin van gevolg) (sin 23), “As ek stilte soek, gaan ek natuurlik na die Botaniese Tuin toe” (bywoordelike bysin van voorwaarde) (sin 35), “en iemand wat van ’n klein plattelandse dorpie af kom” (byvoeglike bysin) (sin 1) en “daar is maar ’n paar ongure karakters wat daar rondhang” (byvoeglike bysin) (sin 18) is voorbeelde hiervan. Opvallend is die *as*-konstruksie aangesien dit in die dialoog gaan om voorwaardes wat gestel word waarom ’n sekere plek bo ’n ander een verkies word, soos gesien in sin 1, 7, 23, 24, 26 en 35. Dit is dus noodsaaklik vir die taak dat dit gebruik moet word (Loschky & Bley-Vroman, 1993: 138). Die

<sup>32</sup> Die vetgedrukte kenmerke dui aan dat die kenmerke nie tipies is van die kenmerke wat in die kwadrant voorkom nie. Dit word later in die hoofstuk gebruik om die taak te gradeer en te orden.

indefinite word use, for example: “om gedurende die dag by Jojo te gaan koffie drink” (sin 26). The construction *hou van* and the negative *hou nie van nie* is striking as an introduction to the reasons and conditions why one place is preferred over another: “Ek hou van Klein Kombuis as daar ’n lekker vertoning is, want ek hou van die atmosfeer en die vriendelikheid van die bestuur” (sin 7) en “Ek hou van Kaap tot Kaïro en Oscars, want hulle is modern en blink” (sin 16) en “Ja, maar ek hou nie daarvan nie – daar is maar ’n paar ongure karakters wat daar rondhang” (sin 18). Volgens Loschky en Bley-Vroman (1993: 138), Michel (2011: 102) en Foster et al. (2000) is hierdie tipe konstruksies noodsaaklik vir die taak en dra dit by tot die sintaktiese kompleksiteit van die taak.

The dialogue contains meaning in the infinitive form, as seen in: “Dit is net agter die taxistaanplek” (sin 9). It comes with a sense of temptation: “Ek het onlangs na Valiant Swart en Ollie Viljoen gaan kyk by Adenberg – en dit was die eerste keer wat ek daar gekom het” (wat die bywoord van tyd *onlangs* insluit) (sin 21), “Ek was al na die Adenberg-teater” (sin 13) en “Ek was nog nooit daar nie” (sin 9). The use of the past tense is a construction that is natural in the task and belongs to it (Loschky & Bley-Vroman, 1993: 136).

It is clear that the dialogue contains many examples of complex structures, especially where information is provided about the student lounge. This is also the case with the part where the reasoning is found. The adverbial phrase *want* leads to the meaning in which the reasons are provided: “want hulle is modern en blink” (sin 16) en “want ek hou van die atmosfeer” (sin 7).

On the basis of the above analysis, it can be seen that the task has a significant degree of syntactic complexity.

### 3.4.2 Samevatting

Task 3 is a complex task. The analysis is made from the different theoretical considerations that in combination are applied to the task. It is based on the work of Van Avermeat and Gysen (2006: 37) who use the complexity level on the highest level, namely the evaluation level. Duran and Ramaut (2006: 51) use parameters for task complexity and the complexity graph shows that the task has complex features. This leads to the work of Pica et al. (1993) who use a task typology that has the least opportunity for interlanguage development because it is a meaning transfer task. According to Robinson (2007a: 15-16) the task conditions do not have interactive requirements for the participants, but according to his cognitive analysis the task 3 in quadrant 4 should be placed (Robinson, 2005: 8). Foster et al. (2000), Michel (2011) and Loschky and Bley-Vroman (1993) use syntactic analysis to prove that the task

sintaktiese kompleks is. Wanneer na die teoretiese benaderings in samehang gekyk word, kan afgelei word dat taak 3 kompleks is.

### 3.5 Taak 4

**Jy is een van vier damestudente, wat dieselfde kursus volg, wat 'n afspraak maak om saam te werk aan die lesing wat daardie dag in die klas behandel is. Julle besluit oor die plek en die tyd om bymekaar te kom, maar die tyd pas een van julle nie. Sy gee 'n rede. Julle gesels oor die lesing wat daardie dag in die klas behandel is. Een van julle sukkel en verstaan nie die werk nie. Julle beplan dan om saam die oefeninge te doen.**

#### **Kommunikatiewe doelwitte:**

- om menings oor akademiese werk te wissel
- om te verduidelik wanneer en waar hulle bymekaar gaan kom
- om na die menings van medestudente oor die akademiese werk te luister
- om te luister na en menings te wissel oor die reëlings in verband met die tyd en plek waar julle bymekaar kom

Student 1: (1) Hallo, julle. (2) Jammer, ek is laat. (3) Hoor hier, kan ons vanaand saam deur die werk gaan wat vandag in die klas behandel is?

[Groet en bied verskoning aan vir laat-wees en versoek of hulle die aand kan saamwerk aan werk wat in klas behandel is]

Studente 2, 3, 4: (4) Hallo. (5) Dis 'n goeie idee.

[Groet en beaam versoek]

Student 1: (6) Ja, ek dink ook so. (7) Weet julle, ek doen al my hele skoolloopbaan Afrikaans Tweede taal en my ouma is Afrikaans en ek probeer met haar Afrikaans praat, maar ek sukkel nog steeds met woordorde.

[Beaam versoek, verduidelik agtergrond en skets die probleem.]

Student 4: (8) Ek het eers op hoërskool Afrikaans begin volg – so jy moet weet hoe moeilik dit vir my is. (9) Ek dink dit sal goed wees, want dan kan julle vir my help. (10) Ek het regtig nie alles verstaan wat vandag in die klas gesê is nie.

[Verduidelik agtergrond en sê dat nie alles verstaan is nie]

Student 3: (11) As jy eers die STOMPI-reël<sup>33</sup> verstaan, is dit eintlik maklik.

[Noem oplossing vir probleem]

Student 2: (12) Ek raak ook deurmekaar, veral as die sinne lank is.

[Bevestig dat sy met dieselfde probleem sit]

Student 3: (13) So, dit sal goed wees as ons probeer om mekaar te help. (14) Die dosent verduidelik goed, maar as mens dit eers op jou eie by die huis moet doen, dan sukkel mens.

[Noem voordele daaraan verbonde om die werk saam te doen en noem probleem wanneer mens die werk alleen moet doen]

Student 1: (15) Waar sal ons ontmoet en hoe laat?

[Vra vraag oor plek en tyd]

Student 4: (16) Wat van die biblioteek na sewe?

<sup>33</sup> Dit is 'n metode om woordorde aan nie-Afrikaanssprekendes te verduidelik – sien Lutrin (2004: 18).

- [Antwoord op vraag en gee plek en tyd]
- Student 1: (17) Pas my.  
[Bevestig antwoord]
- Student 2: (18) Nee, die biblioteek is nie 'n goeie idee nie; ons kan dan nie eintlik gesels en vir mekaar verduidelik nie. (19) En ek het ook sport tot sewe-uur; so ek sal eers later kan kom.  
[Dui nie-instemming aan, verduidelik waarom plek nie geskik is nie en skets agtergrond oor ongeleë tyd.]
- Student 3: (20) Ek dink ook nie die biblioteek is 'n goeie idee nie. (21) As mens wil studeer, dan is dit lekker in die bib, maar nie as jy wil praat nie. (22) Wat van in my koshuiskamer?  
[Bevestig dat die plek ook nie gepas is nie, gee wel die positiewe aspek en maak voorstel van plek deur middel van vraag]
- Student 1: (23) Nee, daar is te veel lawaai. (24) En jou kamermaat wil altyd oor ander dinge gesels en dan kom ons nie by ons werk uit nie. (25) Ons moet 'n plek kry wat stil en privaat is en net ons vier.  
[Antwoord negatief op voorstel, verduidelik waarom dit nie pas nie en stel voorwaardes van plek]
- Student 4: (26) Wat van in my woonstel en ons maak dit agtuur? (27) Dan kan jy nog gaan stort na jou sport.  
[Maak voorstel in vraagvorm oor plek en tyd en noem voordele vir ander student wat sport moet doen]
- Student 3: (28) Dis reg met my. (29) Wat sê julle?  
[Beaam dat dit pas en vra vraag]
- Studente 1 en 2: (30) Dit is ideaal. (31) Ons woon privaat en kan lekker werk en praat sonder om iemand te steur.  
[Beaam voorstel en noem voordele]
- Student 3: (32) Ek sal iets bring om te eet wanneer ons 'n koffiebreek neem.  
[Maak voorstel oor eetding]
- Student 4: (33) Lekker!!! (34) Net nie iets wat vetmaak nie – ek dieet al weer. (35) Ons sien mekaar dus agtuur by my woonstel.  
[Positiewe antwoord as uitroep, stel 'n voorwaarde en bevestig tyd en plek]
- Student 1, 2, 3: (36) Sien jou dan.  
[Bevestig antwoord]
- Student 2: (37) As ek dalk bietjie laat is, wag vir my. (38) Ons maak partykeer eers halfagt klaar met die oefening en dan moet ek teruggaan na my huis toe en nog stort en ietsie eet.  
[Maak voorstel indien laat kom en skets agtergrond oor tyd en omstandighede]
- Studente 1, 3, 4: (39) Oukei, ons sal wag. (40) Bring net jou handboek saam.  
[Ander bevestig dit en voorstel oor handboek]
- Student 2: (41) O, ek weet nie waar dit is nie. (42) Ek het dit vandag vir een van die ouens in die klas geleen. (43) Sjoë, ek moet dit môre by hom kry. (44) Ek moet hardloop, sien julle vanaand.  
[Noem probleem oor handboek, noem herinnering om boek volgende dag te kry en groet]

### 3.5.1 Taakkenmerke

#### 3.5.1.1 Behoeftanalise

Uit die dialoog van taak 4 word die volgende taalgebruiksituasies en taaltake aan die hand van Van Avermaet en Gysen (2006: 28) se raamwerk afgelei:

**Tabel 3.13: Taalgebruiksituasies en taaltake van taak 4**

Taalgebruiksituasies	Taaltake
Praat met medestudente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gebruik gepaste groet- en aanspreekvorm</li> <li>• Begryp en stel vrae oor welstand</li> <li>• Stel en beantwoord vrae oor welstand</li> </ul>
Praat oor akademiese werk	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Begryp vrae en antwoorde oor akademiese werk</li> <li>• Stel en beantwoord vrae oor akademiese werk</li> <li>• Verduidelik werk aan iemand</li> <li>• Begryp verduideliking</li> </ul>
Vergelyk plekke om te werk	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Begryp vrae en antwoorde oor plekke</li> <li>• Stel en beantwoord vrae oor plekke</li> <li>• Vergelyk plekke om te werk</li> <li>• Verduidelik persoonlike voorkeure oor plekke</li> <li>• Motiveer en finaliseer keuse van plek om te werk</li> </ul>
Gee instruksies	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Begryp instruksies oor tyd en plek</li> <li>• Gee instruksies oor tyd en plek</li> </ul>
Maak 'n afspraak	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Begryp vrae en antwoorde oor tyd en plek</li> <li>• Stel en beantwoord vrae oor tyd en plek</li> <li>• Verduidelik persoonlike voorkeure en wense oor tyd en plek</li> <li>• Dra persoonlike voorkeure en wense oor tyd en plek oor</li> <li>• Begryp tyds- en plekaanduiding</li> </ul>

Die parameters vir die beskrywing van tipe-taak 4 volgens Van Avermaet en Gysen (2006: 32) se raamwerk is:

**Tabel 3.14: Parameters vir tipe-taak 4**

Vaardighede	Praat- en luistervaardighede
Teksgenre	Dialoog
Inligtingsprosesseringsvlak	Herstruktureringvlak
Gespreksgenote	Bekende gelykes
Onderwerp	Akademiese werk, naamlik om die werk wat in die klas behandel is, weer deur te gaan
Kontekstuele ondersteuning	Hier en nou
Linguistiese kenmerke	Bekende woordeskat oor akademiese werk; grammatikale strukture vir plek- en tydsaanduiding soos verlede en toekomstige tyd; komplekse sinne; vraag-en-antwoord-sinne oor akademiese werk; voegwoorde

Na aanleiding van Van Avermaet en Gysen (2006: 37) se raamwerk kan die parameters vir die inligtingsprosesseringsvlak van hierdie tipe-taak soos volg geformuleer word:

**Op 'n beskrywende vlak** kan die taalgebruiker die hoofgedagtes en idees rakende generiese (nie-dissipline-tegniese) inligting oor akademiese werk in tekste, soos klasnotas en klasaantekeninge, verstaan.

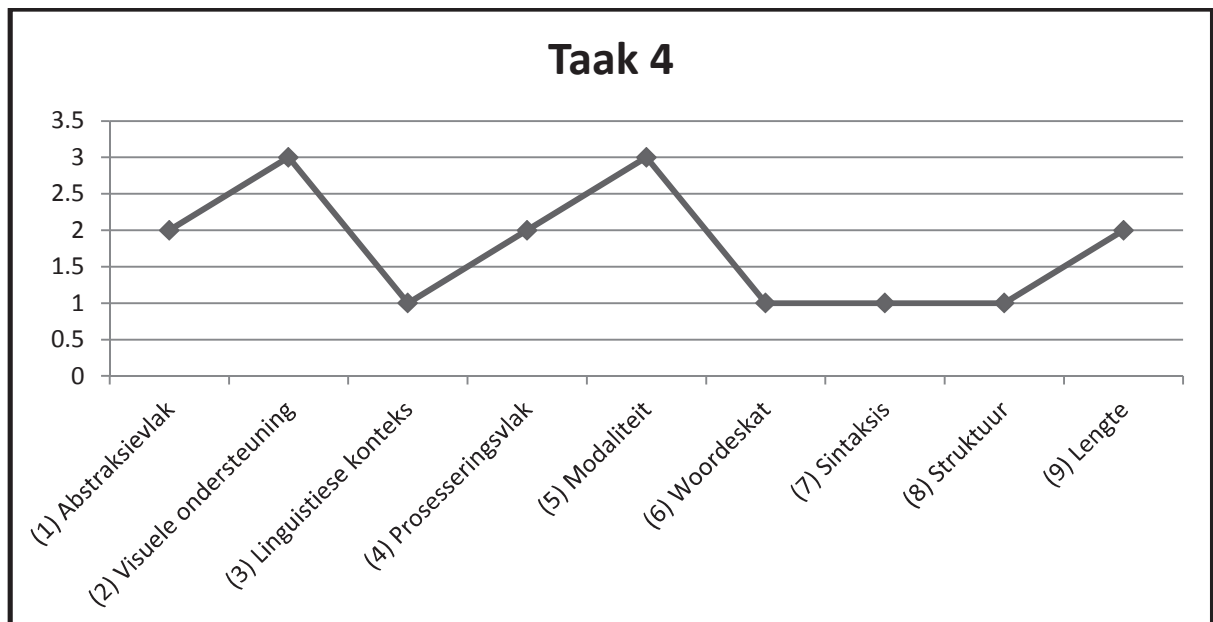
**Op 'n herstrukturingsvlak** kan die taalgebruiker relevante generiese inligting en instruksies in tekste, soos verskillende klasnotas en handboeke, selekteer.

Volgens Duran en Ramaut (2006: 51) se raamwerk lyk die parameters vir taakkompleksiteit van taak 4 soos volg:

**Tabel 3.15: Taakkompleksiteitsparameters vir taak 4**

<b>(a) Wêreld</b>	
1. Abstraksievlak	Hoofsaaklik hier en nou alhoewel daar en dan ook voorkom
2. Graad van visuele ondersteuning	Geen visuele ondersteuning
3. Linguistiese konteks	Beperkte oorbodigheidsvlak en lae inligtingsdigtheidsvlak
<b>(b) Taak</b>	
4. Prosesseringsvlak	Herstrukturierend
5. Modaliteit	Verbale reaksie
<b>(c) Teks</b>	
6. Woordeskat	Bekende woordeskat oor akademiese werk
7. Sintaksis	Kort eenvoudige sinne afgewissel met langer sinne
8. Struktuur	Duidelik en eksplisiet gestruktureer
9. Lengte	Redelik lank

Bogenoemde taakkompleksiteitsparameters van taak 4 lyk na my mening op 'n kompleksiteitsgrafiek soos volg:



**Figuur 3.4: Kompleksiteitsgrafiek van taak 4**



Taak 4 is grootliks nie kompleks nie. Parameter 3, 6, 7 en 8 lê aan die meer eenvoudiger kant van die grafiek, met parameter 1, 4 en 9 in die middel. Parameter 2 (geen visuele ondersteuning) en parameter 5 (verbale reaksie) lê aan die meer komplekse kant van die skaal. Die taak stel dus nie besonder hoë komplekse eise aan die deelnemers nie.

### 3.5.1.2 Taaktipologie

Na aanleiding van Pica et al. (1993) se taaktipologie is taak 4 'n kettingtaak.

**Tabel 3.16: Taaktipologie van taak 4**

Taak 4	Inligting-houer	Inligting-aanvraer	Inligting-verskaffer	Inligting-aanvraer-verskaffer-verhouding	Interaksie-benodigdhede	Doeloriëntasie	Uitkomst-opsie
<b>Ketting-taak</b>	W & X & Y & Z	W & X & Y & Z	W & X & Y & Z	meerrigting (W tot X tot Y tot Z & Z tot Y tot X tot W)	+ benodig	+ konvergent	1

Die vier studente (W, X, Y en Z) beskik oor dele van die totale inligting, wat uitgeruil moet word soos wat hulle saamwerk na 'n enkeltaakdoelwit, naamlik waar hulle gaan bymekaar-kom om saam te werk aan die klaswerk. Die deelnemers beskik elkeen oor belangrike inligting en die ander moet dit vra. Dus hou, vra en verskaf W, X, Y en Z inligting en 'n gesamentlike vraag- en verskaffingsverhouding kom voor. Die inligtingsgaping lei tot meerrigtinginligtingsvloei van W na X na Y na Z en van Z na Y na X na W. Al die deelnemers manipuleer derhalwe die inligting wat hulle elk het deur vrae te vra, om vir duidelikheid te vra en verduidelikings aan te bied om by die doeloriëntasie uit te kom. Die studente werk saam na 'n konvergente doel en 'n enkeluitkomst, naamlik om 'n geskikte plek en tyd te kry. Interaksie is dus nodig om by die konvergente doel en enkeluitkomst uit te kom. Volgens Pica et al. (1993) bied hierdie tipe taak die meeste geleenthede vir deelnemers om te werk na begrip, terugvoering en intertaalontwikkeling wat uiteindelik suksesvolle tweedetaal-verwerwing is.

### 3.5.1.3 Kognitiewe kompleksiteitsanalise

Aan die hand van Robinson (2007a: 15-16) se model word die taakomstandighede van taak 4 soos volg omskryf:

Op die deelnemingsveranderlike vlak is hier vier deelnemers wat almal moet deelneem aan die gesprek sodat dit suksesvol kan wees. Daarom is onderhandeling tussen al vier studente nodig. Daar is meerrigtingvloei, wat gemik is op 'n konvergente oplossing, naamlik om die mees geskikte tyd en plek te vind, waar die groep bymekaar kan kom. Hier word dus gewerk na 'n geslote antwoord. Opsommend lyk die interaksionele taakomstandighede vir taak 4

soos volg: [- eenrigtingkommunikasie], [- min deelnemers], [- oop antwoord], [+ konvergente oplossing], [+ deelname nodig] en [+ onderhandeling nodig].

Wat die deelnemersveranderlikes betref, is die studente almal van dieselfde geslag en bekend aan mekaar, maar hulle het nie dieselfde vaardighede nie: een van hulle (student 4) noem dit pertinent. Hulle neem wel gelyke rolle en status aan, maar deel nie noodwendig die inhoudskennis nie. Vir die doeleindes van die taak het hulle nie gedeelde kulturele kennis nie. Opsommend lyk die interaktante taakomstandighede vir taak 4 soos volg: [- dieselfde vaardigheid], [+ dieselfde geslag], [- gedeelde kulturele kennis], [+ bekendheid], [- gedeelde inhoudskennis] en [+ gelyke rolle en status].

Die taakomstandighede stel besondere interaksionele eise omdat daar na 'n konvergente doel beweeg moet word en dit 'n geslote taak is. Volgens Loschky en Bley-Vroman (1993: 125) lei geslote take tot meer betekenisonderhandeling en meer intertaalontwikkeling. Die interaktante eise is nie so hoog nie.

Taak 4 vertoon opsommend die volgende taakomstandighede:

<b>Taak</b>	<b>Deelnemingsveranderlike vlak</b> Interaksionele eise	<b>Deelnemersveranderlike vlak</b> Interaktante eise
4	- eenrigtingkommunikasie - min deelnemers - oop antwoord + konvergente oplossing + deelname nodig + onderhandeling nodig	- dieselfde vaardigheid + dieselfde geslag - gedeelde kulturele kennis + bekendheid - gedeelde inhoudskennis + gelyke rolle en status

Na aanleiding van Robinson (2005: 8) se generiese model vir kognitiewe kompleksiteit toon hierdie taak die volgende kenmerke:

[+ baie elemente]

Die taak handel oor heelwat soortgelyke elemente, naamlik verskillende lokaliteite en afspraaktye. Die studente moet oor die vermoë beskik om te navigeer tussen ruimtelike plasinge, wat soortgelyke elemente bevat waarna verwys word, byvoorbeeld al die verskillende verwysings na plekke soos: “die biblioteek” (sin 18 en sin 20), “my koshuis-kamer” (sin 22) en “my woonstel” (sin 26), asook lokatiewe frases soos: “in die klas” (sin 10), “by die huis” (sin 14) en “in die biblioteek” (sin 16). Tydaanduidings kom voor in sin 3 en sin 10 met: “vandag”, “na sewe” (sin 16) en “agtuur” (sin 35). Temporele frases soos: “al my hele skoolloopbaan” (sin 7), “eers in hoërskool Afrikaans begin volg” (sin 8), “ons maak dit agtuur” (sin 26) en “wanneer ons ’n koffiebreek neem” (sin 32) word ook gebruik. Beide die temporele en die ruimtelike verwysings is in die konteks van die taak as ’n geheel, belangrik

vir die suksesvolle voltooiing van die taak. Hierdie taak kan dus gesien word as [+ baie elemente].

#### [+ redenering]

Omdat die taak baie elemente bevat, is redenering nodig. Die taak vra nie net die oordra van eenvoudige inligting oor tye en plekke nie, maar ook redenering, want dit vereis van die studente om redes te gee waarom hulle by 'n plek wil vergader of nie. Alhoewel die ruimtelike plasings maklik identifiseerbaar is, word kousale redenering oor gebeure en verhoudings benodig. Logiese subordinate en voegwoorde soos: “so, jy moet weet hoe moeilik dit vir my is” (sin 8), “*want* dan kan julle vir my help” (sin 9), “*maar* as mens dit eers op jou eie by die huis moet doen, *dan* sukkel mens” (sin 14) en “veral as die sinne lank is” (sin 12) word gebruik. Intensionele redenering kom voor deur die gebruik van die kognitiewe stellingswoorde soos *Ek dink* in byvoorbeeld sin 6, 9 en 20. Deiktiese verwysings na tyd en plek kom voor in sin 3 en sin 23. Die aard en omvang van hierdie argumentering word geklassifiseer as [+ redenering].

#### [+ hier en nou]

Die taak geskied in die teenwoordige tyd en het dus betrekking op die hier en nou. Die studente praat oor werk wat daardie dag in die klas behandel is en wat nie verstaan is nie. Daar is dus 'n gedeelde ervaring tussen die deelnemers. Hulle praat verder oor 'n gepaste tyd en plek om daardie aand bymekaar te kom. Daar is enkele verwysings na die verlede en die toekoms, wat natuurlik in die dialoog sal ontstaan: “Ek het regtig nie alles verstaan wat vandag in die klas gesê is nie” (sin 10) en “Waar sal ons ontmoet en hoe laat?” (sin 15). Omdat die taak oor 'n gedeelde ervaring gaan en in die teenwoordige tyd plaasvind, word dit geklassifiseer as [+ hier en nou].

Die brongerigte kenmerke toon dat die taak oor hoë ontwikkelingskompleksiteit beskik.

#### [+ beplanningstyd]

Die deelnemers aan die taak benodig nie werklik voorafbeplanning nie omdat bekende inligting oorgedra word. Hulle praat verder oor 'n onderwerp wat bekend aan hulle is, en ken die plekke en tye waar hulle bymekaar wil kom, maar vir die suksesvolle afhandeling van die taak sal beplanningstyd gegee word.

#### [+ parate kennis]

Die dialoogdeelnemers maak gebruik van bekende inligting en gebruik wel hulle bietjie voorafkennis oor die inligting. Die studente verskaf inligting oor die werk wat in die klas gedoen is, sowel as tye en plekke. Hulle hoef dus nie werklik daarvoor na te vors nie. Daar is

'n onderwerpsbekendheid. Hulle verstaan ook die breë konteks waarin die gesprek plaasvind aangesien dit hier gaan oor die universiteitskonteks. Daarom die klassifikasie van [+ parate kennis].

[+ enkeltaak]

In hierdie taak word nie werklik meervoudige aksies verwag nie. Die studente verskaf inligting oor wanneer en waar hulle bymekaar kan kom en moet op die inligting reageer en vinnig aanpassings kan maak op die inligting. Maar omdat dit oor parate kennis gaan en net tye en plekke genoem word, vind luister en reageer byna gesamentlik plaas.

Die bronverspreidende kenmerke toon dat die taak oor lae performatiewe kompleksiteit beskik.

Gebaseer op bogenoemde analise kan taak 4 geklassifiseer word dat dit in **kwadrant 3** van Robinson (2005: 8) se raamwerk geplaas word aangesien dit van die sprekers vereis om oor baie elemente te redeneer. Die taakkenmerk [+ hier en nou] korrespondeer nie met hierdie kwadrant nie. Die [+ hier en nou] dui aan dat die taak ietwat minder kompleks is as tipiese take in hierdie kwadrant. Op 'n kontinuum van kompleksiteit sal hierdie taak later in die taaksillabus georden word as gevolg van die hoë kognitiewe eise op studente. Dit kan nog meer kompleks gemaak word indien die taak in die verlede of toekomstige tyd moet plaasvind en beplanningstyd weggeneem word.

Opsommend vertoon taak 4 dus soos volg:

Taak	Brongerigte kenmerke (hoë ontwikkelingskompleksiteit)	Bronverspreidende kenmerke (lae performatiewe kompleksiteit)	Kwadrant
4	+ baie elemente + redenering <b>+ hier en nou</b> <sup>34</sup>	+ beplanningstyd + parate kennis + enkeltaak	3

#### 3.5.1.4 Linguistiese kompleksiteitsanalise

In hierdie dialoog kom etlike voorbeelde van komplekse sinne voor. Dit gaan in dié dialoog daaroor dat die studente oor akademiese werk kommunikeer en om te reël wanneer en waar hulle bymekaar kan kom. Daarom sal lang verduidelikings voorkom, asook uitbreidings op die aanvanklike stelling.

'n Aansienlike getal neweskikkende sinne, wat uit hoofsinne bestaan, kom voor, soos gesien in sin 7 waar die teenstellende neweskikkende voegwoord *maar* en die skakelende neweskikkende voegwoord *en* voorkom: "Weet julle, ek doen al my hele skoolloopbaan Afrikaans

<sup>34</sup> Die vetgedrukte kenmerk dui aan dat die kenmerk nie tipies is van die kenmerke wat in kwadrant 3 voorkom nie. Dit word later in die hoofstuk gebruik om die taak te gradeer en te orden.

Tweede taal en my ouma is Afrikaans en ek probeer met haar Afrikaans praat, maar ek sukkel nog steeds met woordorde.” Die skakelende neweskikkende voegwoord *en* kom redelik baie in sinne voor: “En jou kamermaat wil altyd oor ander dinge gesels en dan kom ons nie by ons werk uit nie” (sin 24). Nog voorbeelde van so ’n aaneenskakeling van inligting kom voor in sin 25, 31 en 38. Dit is dus nuttig dat die tipe konstruksie deur die deelnemers gebruik word (Loschky & Bley-Vroman, 1993: 137).

Voorbeelde van onderskikkende bysinne kom voor: “deur die werk gaan wat vandag in die klas behandel is” (byvoeglike bysin) (sin 3), “Ek dink dit sal goed wees want dan kan julle vir my help” (voorwerpsin en bywoordelike bysin van rede) (sin 9), “So, dit sal goed wees as ons probeer om mekaar te help” (bywoordelike bysin van voorwaarde en die infinitief) (sin 13), “As jy eers die STOMPI-reël verstaan, is dit eintlik maklik” (bywoordelike bysin van voorwaarde) (sin 11), “Ek dink ook nie die biblioteek is ’n goeie idee nie” (voorwerpsin en negatief) (sin 20), “Ek sal iets bring om te eet wanneer ons ’n koffiebreek neem” (infinitief en bywoordelike bysin van tyd) (sin 32) en “As ek dalk bietjie laat is, wag vir my” (bywoordelike bysin van voorwaarde) (sin 37) is voorbeelde hiervan. Michel (2011) beskou die gebruik van spesifieke voegwoorde as aanduiding van die sintaktiese kompleksiteit van die taak.

Die dialoog bevat sinne in die teenwoordigetydsvorm, soos gesien in: “Jammer ek is laat” (sin 2). Tog kom verledetydsinne voor: “Ek het regtig nie alles verstaan wat vandag in die klas gesê is nie” (wat die bywoord van tyd *vandag* insluit) (sin 10). Verwysings na die toekoms kom voor aangesien die studente beplan om die aand saam te werk: “Waar sal ons ontmoet en hoe laat?” (sin 15) en “Ek sal iets bring om te eet” (sin 32).

Dit is duidelik dat die dialoog heelwat voorbeelde van komplekse sinstrukture bevat, veral in die sinne waar redenering plaasvind. In sin 8, 9, 12 en 14 kom kousale redenering voor en dit vind telkens in komplekse sinne plaas: “so jy moet weet hoe moeilik dit vir my is”, “want dan kan julle vir my help”, “veral as die sinne lank is” en “maar as mens dit eers op jou eie by die huis moet doen, dan sukkel mens”.

Sintakties is taak 4 dus volgens Foster et al. (2000) se AS-eenhede en Michel (2011) se voegwoordontleding aansienlik kompleks.

### 3.5.2 Samevatting

Nadat die verskillende teoretiese benaderings gebruik is om taak 4 te ontleed, kan die gevolgtrekking gemaak word dat daar nie ooreenstemmigheid is oor die kompleksiteit in die resultate nie. Op grond van Van Avermaet en Gysen (2006: 32) se parameters vir die inligtingsprosesseringsvlakke, word taak 4 op die herstruktureringsvlak geplaas, wat die

middelste vlak is. Volgens my kompleksiteitsgrafiek en Duran en Ramaut (2006: 51) se parameters vir taakkompleksiteit is dit nie so kompleks nie, maar dit is na aanleiding van Pica et al. (1993) se tipologie die mees effektiewe taaktipe vir die studente se intertaal-ontwikkeling omdat dit die meeste geleenthede bied vir suksesvolle tweedetaalverwerwing, naamlik 'n kettingtaak. Nadat die taakomstandighede aan die hand van Robinson (2007a: 15-16) ontleed is, is bevind dat die interaksionele eise van die taak hoog is, maar die interaktante eise is weer laag. Volgens Robinson (2005: 8) se kognitiwiteitsontleding, waarvolgens taak 4 in kwadrant 3 geplaas kan word, én Foster et al. (2000) en Michel (2011) se sintaktiese ontleding, ondersteun deur Loschky en Bley-Vroman (1993), is taak 4 kompleks. Die afleiding kan gemaak word dat taak 4 oorwegend 'n komplekse taak is.

### 3.6 Taak 5

**Jy en drie van jou vriendinne beplan om die naweek iets te doen. Julle bespreek al die moontlikhede van tye en plekke en besluit dan om Kaapstad toe te gaan. Julle moet nou eers beplan wanneer jul gaan en 'n tyd vind wat julle almal pas, aangesien een van julle die middag nog netbal speel. Daarna bespreek julle hoe julle daar gaan kom. Julle bespreek daarna wat julle in Kaapstad gaan doen: fliek by die Waterfront of uit-eet by 'n restaurant in Seepunt of met die kabelkarretjie teen Tafelberg opgaan aangesien dit halfprys na sesuur is. Julle besluit dat, indien julle 'n kuierplek besoek, een van julle die verantwoordelikheid moet aanvaar om nie te drink nie, want julle moet nog terugry Stellenbosch toe. Een van jou vriendinne stel voor dat julle by haar niggie, wat in Milnerton bly, oorslaap. Sy sal die niggie vra of dit moontlik is.**

#### **Kommunikatiewe doelwitte:**

- om oor naweekaktiwiteite te praat
- om menings oor die voor- en nadele van aktiwiteite te wissel
- om menings oor vermaaklikheidsaktiwiteite te wissel
- om menings oor die naweekaktiwiteite te wissel en voorstelle te maak

- Student 1: (1) Hallo, julle. (2) Wat doen ons die naweek?  
[Groet en vra oor naweekplanne]
- Student 2: (3) Ek is net nie weer lus om vir die derde naweek in die koshuis te sit nie.  
[Skets agtergrond en negatiewe gevoel]
- Student 3: (4) Ek is ook lus om iets anders te doen. (5) Ek speel net die middag 'n netbalwedstryd hier op Coetzenburg.  
[Bevestig gevoel en skets situasie van sport]
- Student 4: (6) Hoekom gaan ons nie Kaapstad toe nie? (7) Ons was lanklaas daar. (8) En daar is baie om te doen. (9) Wat dink julle?  
[Maak voorstel, noem redes en vra ander se menings]
- Student 2: (10) Ja, ons kan Waterfront toe gaan en daar gaan rondloop en iets eet; ons sal kan selfs gaan fliek.

- [Bevestig dit en maak voorstel oor wat om te doen]
- Student 1: (11) Wat van Tafelberg opgaan? (12) Ek was nog nooit met die kabelkarretjie tot bo nie en hulle het nou so 'n *special*. (13) As jy na sesuur opgaan, sal dit glo twee vir die prys van een wees.  
[Maak voorstel, noem rede en skets agtergrond en positiewe rede]
- Student 4: (14) Was jy nog nooit by Tafelberg op nie?!  
[Spreek verbasing uit]
- Student 1: (15) Nee.  
[Bevestig dit]
- Student 2: (16) Was jy regtig nog nooit op Tafelberg nie? (17) Hoekom nie?  
[Vra bevestiging vir rede en vra vraag]
- Student 1: (18) Ek is bang vir hoogtes en onthou: ek bly my lewe lank in Gauteng en ons het nie dikwels hier kom vakansie hou nie.  
[Gee rede en agtergrond]
- Student 3: (19) Ek was jare terug op toe ek vyf jaar oud was. (20) So, ek sal dit graag weer wil doen. (21) Wat dink julle?  
[Noem agtergrond, spreek wens uit en vra vraag]
- Student 2: (22) Ons sal sjampanje saamvat en dan kyk ons na die sonsondergang en drink lekker sjampanje – indien die weer natuurlik mooi bly. (23) Wat van dan daarna gaan ons Waterfront toe? (24) Dan gaan eet ons daar iets.  
[Maak voorstel oor wat gedoen kan word en maak verdere voorstel]
- Student 1: (25) Hoe laat sal jou netbalwedstryd klaar wees?  
[Vra vraag]
- Student 3: (26) Seker vyfuur. (27) Met wie se motor sal ons gaan?  
[Antwoord op vraag en vra vraag oor vervoermetode]
- Student 4: (28) Ek ken Kaapstad redelik goed. (29) So, ons sal met my motor kan gaan. (30) Ons kan bietjie na 'n kuierplek gaan.  
[Antwoord vraag oor vervoermetode, bied motor aan en maak verdere voorstel]
- Student 2: (31) Ja, maar onthou ons sal nog moet terugry Stellenbosch toe en iemand sal dus nie kan drink nie. (32) Dit sal ook gevaarlik laatnag op die pad wees.  
[Bevestig antwoord en skets negatiewe situasie en agtergrond]
- Student 1: (33) My niggie bly in Milnerton. (34) Ek sal haar vra of ons by haar kan oorslaap.  
[Gee antwoord en bied oplossing vir probleem aan]
- Student 3: (35) Ek is nie lus vir oorslaap nie. (36) Ek dink ons moet terugry.  
[Antwoord negatief en maak ander voorstel]
- Student 2: (37) Ek is ook nie lus om oor te slaap nie, maar ek dink om veilig te wees, moet ons daaraan dink om oor te slaap.  
[Beaam negatiewe antwoord en maak voorstel]
- Student 4: (38) So, ons ry met my motor. (39) Halfses. (40) Ons gaan Tafelberg op en kyk na die sonsondergang – natuurlik as die weer lekker is. (41) Iemand sal die sjampanje moet koop. (42) Daarna sal ons Waterfront toe gaan om iets te gaan eet en dan gaan ons Brixton toe – as ons kan oorslaap. (43) Ek sal bestuur en nie drink nie.  
[Bevestig planne, gaan alles deur, bevestig tyd en lokaliteite en neem verantwoordelikheid]
- Student 3: (44) Anders kan ons gaan fliek en dan net daarna terugry.



- [Maak verdere voorstel]
- Student 1: (45) Ek gaan my niggie bel om te hoor en dan laat weet ek julle. (46) Sien julle.
- [Antwoord oor besluit en groet]
- Studente 2,3,4: (47) Baai.
- [Groet]

### 3.6.1 Taakkenmerke

#### 3.6.1.1 Behoefte-analise

Uit die dialoog van taak 5 word die volgende taalgebruiksituasies en taaltake aan die hand van Van Avermaet en Gysen (2006: 28) se raamwerk afgelei:

**Tabel 3.17: Taalgebruiksituasies en taaltake van taak 5**

Taalgebruiksituasies	Taaltake
Praat met medestudente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gebruik gepaste groet- en aanspreekvorm</li> <li>• Begryp en stel vrae oor welstand</li> <li>• Stel en beantwoord vrae oor welstand</li> </ul>
Praat oor naweekaktiwiteite	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Begryp vrae en antwoorde van persoon oor naweekaktiwiteite</li> <li>• Stel en beantwoord vrae van persoon oor naweekaktiwiteite</li> <li>• Begryp eenvoudige instruksies van persoon wat naweekaktiwiteite beskryf</li> <li>• Beskryf eenvoudige instruksies oor naweekaktiwiteite</li> </ul>
Praat oor ontspanningsplekke	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Begryp vrae en antwoorde oor ontspanningsplekke</li> <li>• Stel en beantwoord vrae oor ontspanningsplekke</li> <li>• Motiveer keuse van ontspanningsplekke</li> <li>• Begryp keuse van ontspanningsplekke</li> </ul>
Dra inligting oor roetebeskrywing oor	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Begryp vrae en antwoorde oor hoe om by bestemming uit te kom</li> <li>• Stel en beantwoord vrae oor hoe om by bestemming uit te kom</li> <li>• Gee inligting oor roetebeskrywing</li> <li>• Begryp roetebeskrywing</li> </ul>
Vergelyk naweekaktiwiteite	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gee inligting oor naweekaktiwiteite</li> <li>• Begryp inligting oor naweekaktiwiteite</li> <li>• Stel en beantwoord vrae oor naweekaktiwiteite</li> <li>• Begryp vrae en antwoorde oor naweekaktiwiteite</li> <li>• Motiveer en finaliseer keuse van naweekaktiwiteite</li> </ul>
Spreek wense en voorkeure uit oor naweekaktiwiteite en ontspanningsplekke	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verduidelik persoonlike voorkeure en wense oor ontspanningsplekke</li> <li>• Begryp persoonlike voorkeure en wense oor ontspanningsplekke</li> <li>• Dra persoonlike voorkeure en wense oor ontspanningsplekke oor</li> <li>• Verduidelik persoonlike versoeke en wense oor naweekaktiwiteite</li> <li>• Begryp persoonlike voorkeure en wense oor naweekaktiwiteite</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dra persoonlike voorkeure en wense oor naweekaktiwiteite oor</li> </ul>
Maak voorstelle oor naweekaktiwiteite en ontspanningsplekke	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Begryp en maak voorstelle oor naweekaktiwiteite en ontspanningsplekke</li> <li>• Stel en beantwoord voorstelle oor naweekaktiwiteite en ontspanningsplekke</li> <li>• Begryp en maak teenvoorstelle oor naweekaktiwiteite en ontspanningsplekke</li> </ul>

Na aanleiding van Van Avermaet en Gysen (2006: 32) se raamwerk kan die parameters vir die beskrywing van tipe-taak 5 soos volg omskryf word:

**Tabel 3.18: Parameters vir tipe-taak 5**

Vaardighede	Praat- en luistervaardighede
Teksgenre	Dialog
Inligtingsprosesseringsvlak	Evalueringsvlak
Gespreksgenote	Bekende gelykes
Onderwerp	Sosiale aspekte, soos naweekaktiwiteite
Kontekstuele ondersteuning	Daar en dan
Linguistiese kenmerke	Bekende woordeskat oor naweekaktiwiteite; grammatikale strukture vir verlede tyd; grammatikale strukture vir plek- en tydsaanduiding; vraag-en-antwoord-sinne oor naweekaktiwiteite; motiveer keuses; negatiefsinne; spreek versoeke en wense uit

Die onderskeie doelwitte vir taak 5 se inligtingsprosesseringsvlakke word aan die hand van Van Avermaet en Gysen (2006: 37) se raamwerk soos volg onderskei:

**Op 'n beskrywende vlak** kan die taalgebruiker die hoofgedagtes en idees oor die inligting in tekste oor ontspanningsplekke en -aktiwiteite verstaan.

**Op 'n herstrukturingsvlak** kan die taalgebruiker relevante inligting en instruksies oor ontspanningsplekke en -aktiwiteite in advertensies en reklamemateriaal selekteer.

**Op 'n evaluerende vlak** kan die taalgebruiker die inligting, argumente en gevolgtrekkings oor ontspanningsplekke en -aktiwiteite in advertensies en reklamemateriaal vergelyk.

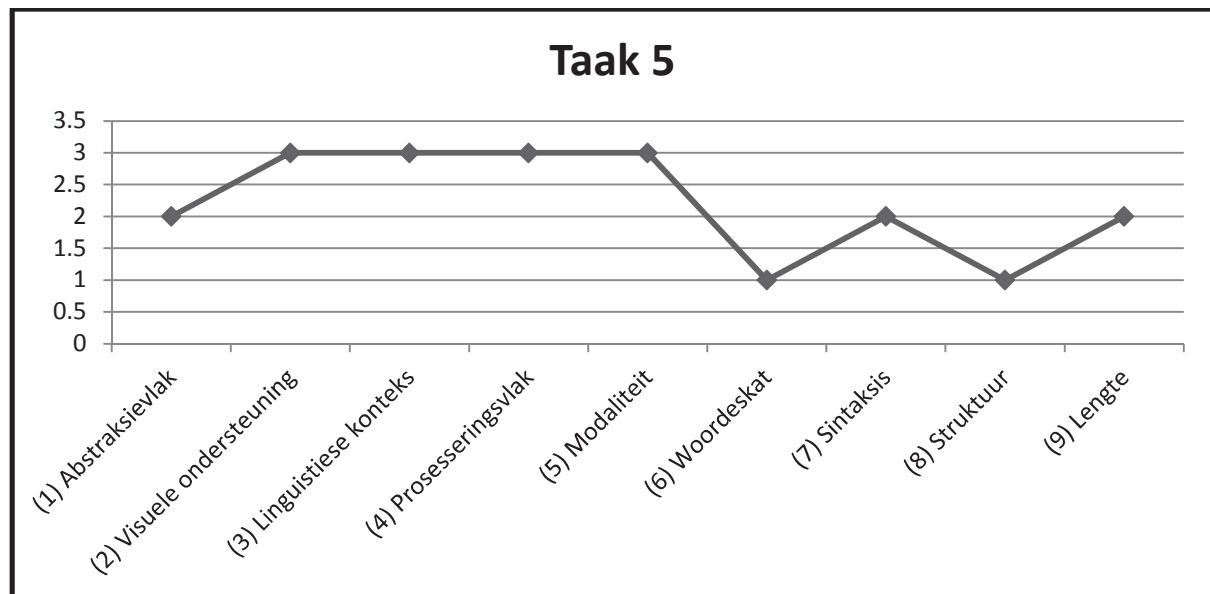
Die parameters vir taakkompleksiteit volgens Duran en Ramaut (2006: 51) se raamwerk word soos volg aangedui:

**Tabel 3.19: Taakkompleksiteitsparameters vir taak 5**

<b>(a) Wêreld</b>	
1. Abstraksievlak	Daar en dan alhoewel hier en nou voorkom
2. Graad van visuele ondersteuning	Geen visuele ondersteuning
3. Linguistiese konteks	Hoë inligtingsdigtheidsvlak met beperkte oorbodigheidsvlak
<b>(b) Taak</b>	
4. Prosesseringsvlak	Evaluerend
5. Modaliteit	Verbale reaksie
<b>(c) Teks</b>	
6. Woordeskat	Bekende woordeskat oor naweekaktiwiteite

7. Sintaksis	Redelik lank
8. Struktuur	Duidelike en eksplisiete struktuur
9. Lengte	Redelik lank

Taak 5 kan na my mening soos volg op 'n kompleksiteitsgrafiek aangedui word na aanleiding van die taakkompleksiteitsparameters van Duran en Ramout (2006: 51):



**Figuur 3.5: Kompleksiteitsgrafiek van taak 5**

Die taak is wat parameter 2, 3, 4, 5 betref, meerdendeels aan die komplekse kant, met parameter 6 (woordeskat) en parameter 8 (struktuur) meer eenvoudig en parameter 1, 7 en 9 in die middel. Die taak neig dus na die meer komplekse as die eenvoudige kant.

### 3.6.1.2 Taaktipologie

Volgens Pica et al. (1993) se klassifikasie is taak 5 'n kettingtaak.

**Tabel 3.20: Taaktipologie van taak 5**

Taak 5	Inligting-houer	Inligting-aanvraer	Inligting-verskaffer	Inligting-aanvraer-verskaffer-verhouding	Interaksie-benodigdhede	Doeloriëntasie	Uitkomst-opsie
<b>Ketting-taak</b>	W & X & Y & Z	W & X & Y & Z	W & X & Y & Z	meerrigting (W tot X tot Y tot Z & Z tot Y tot X tot W)	+ benodig	+ konvergent	1

Die vier studente (W, X, Y en Z) beskik oor dele van die totale inligting wat uitgeruil moet word, soos wat hulle saamwerk na 'n enkeltaakdoelwit, naamlik wat om die naweek te doen vir ontspanning. Die deelnemers het elkeen belangrike inligting en die ander moet dit vra. Dus hou, vra en verskaf W, X, Y en Z inligting en 'n gesamentlike vraag- en verskaffings-verhouding kom voor. Die inligtingsgaping lei tot meerrigtinginligtingsvloei van W na X na Y

na Z en van Z na Y na X na W. Die studente werk saam na 'n konvergente doel en 'n enkeluitkomst, naamlik die naweekaktiwiteit. Interaksie is dus nodig om by die konvergente doel en enkeluitkomst uit te kom omdat al vier moet saamstem oor die naweekaktiwiteit. Volgens Pica et al. (1993) bied hierdie tipe taak die meeste geleenthede vir deelnemers om te werk na begrip, terugvoering en intertaalontwikkeling wat uiteindelik suksesvolle tweedetaalverwerwing is.

### 3.6.1.3 Kognitiewe kompleksiteitsanalise

Taak 5 toon volgens Robinson (2007a: 15-16) se model die volgende omstandighede ten opsigte van interaktiewe faktore:

Wat die deelnemingsveranderlikes betref, is daar vier deelnemers, wat mekaar ken, wat aan die dialoog deelneem. Hulle moet na 'n konvergente oplossing en geslote antwoord werk omdat hulle moet besluit wat hulle die naweek wil doen – daar moet dus konsensus tussen hulle wees. Daar vind meerrigtingvloei plaas en deelname en onderhandeling van al vier die studente is nodig om by die oplossing uit te kom. Al vier moet saamstem oor wat om die naweek te doen. Opsommend lyk taak 5 se interaksionele eise soos volg: [- eenrigting-kommunikasie], [- min deelnemers], [- oop antwoord], [+ konvergente oplossing], [+ deelname nodig] en [+ onderhandeling nodig].

Die deelnemersveranderlikes toon dat die deelnemers almal dames is wat mekaar ken. Hulle het dieselfde vaardighede en neem gelyke rolle en status aan. Hulle deel dieselfde kulturele kennis, maar nie noodwendig inhoud nie aangesien die een student nie Kaapstad ken nie. Opsommend lyk taak 5 se interaktante eise soos volg: [+ dieselfde vaardigheid], [+ dieselfde geslag], [+ gedeelde kulturele kennis], [+ bekendheid], [- gedeelde inhoudskennis] en [+ gelyke rolle en status].

Volgens die taakomstandighede stel die taak nie hoë interaktante eise aan die studente nie, terwyl daar tog interaksionele eise is omdat hulle na 'n konvergente oplossing en geslote antwoord moet beweeg.

Taak 5 vertoon die volgende taakomstandighede:

Taak	Deelnemingsveranderlike vlak Interaksionele eise	Deelnemersveranderlike vlak Interaktante eise
5	<ul style="list-style-type: none"> <li>- eenrigtingkommunikasie</li> <li>- min deelnemers</li> <li>- oop antwoord</li> <li>+ konvergente oplossing</li> <li>+ deelname nodig</li> <li>+ onderhandeling nodig</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>+ dieselfde vaardigheid</li> <li>+ dieselfde geslag</li> <li>+ gedeelde kulturele kennis</li> <li>+ bekendheid</li> <li>- gedeelde inhoudskennis</li> <li>+ gelyke rolle en status</li> </ul>

Na aanleiding van Robinson (2005: 8) se generiese model vir kognitiewe kompleksiteit toon hierdie taak die volgende kenmerke:

[+ baie elemente]

Die taak handel oor soortgelyke elemente, naamlik verskillende lokaliteite en plekke. Die studente moet oor die vermoë beskik om tussen komplekse ruimtelike plasings te navigeer, byvoorbeeld al die verskillende verwysings na plekke soos: “Kaapstad” (sin 6 en sin 28), “Waterfront” (sin 10, 23 en 42), “Tafelberg” (sin 11, 14, 16 en 40) en “Brixton” (sin 42), asook lokatiewe frases soos: “in die koshuis” (sin 3), “hier op Coetzenburg” (sin 5) en “in Gauteng” (sin 18). Hierdie lokatiewe verwysings en frases is noodsaaklik in die dialoog omdat dit gaan oor ruimtelike plasings. Baie verwysings na tyd kom voor: “die naweek” (sin 2), “die middag” (sin 5), “vyfuur” (sin 26), “laatnag” (sin 32) en “halfses” (sin 39); temporele frases soos: “vir die derde naweek” (sin 3), “na sesuur” (sin 13) en “toe ek vyf jaar oud was” (sin 19) kom ook voor. Deiktiese verwysings soos byvoorbeeld “en *daar* gaan rondloop” (sin 10) en “*hier* op Coetzenburg” (sin 5) beklemtoon die verwysings na ruimte en tyd. Die gebruik van infinitiewe klousules en die negatiefvorm “nie lus om [...] in die koshuis te sit nie” (sin 3) en “Ek is ook nie lus om oor te slaap nie, maar ek dink om veilig te wees” (sin 37) wys op die komplekse taalgebruik wat die studente moet baasraak. Beide die temporele en die ruimtelike verwysings is gesien in die konteks van die taak as ’n geheel, belangrik en dus noodsaaklik vir die suksesvolle voltooiing daarvan (Loschky & Bley-Vroman, 1993: 138). Dit kan nog meer kompleks gemaak word indien verskillende en meer onbekende elemente ingevoer word, met ander woorde die studente moet na ’n plek gaan wat onbekend aan hulle is. Taak 5 kan dus gesien word as [+ baie elemente].

[+ redenering]

Omdat die taak heelwat elemente bevat, is redenering nodig. Die taak vra nie net die oordra van eenvoudige inligting nie, maar ook redenering, want die sprekers moet verduidelik wat hulle die naweek wil doen. Hulle moet redes gee waarheen en waarom hulle wil gaan. Alhoewel die ruimtelike plasings maklik identifiseerbaar is, word kousale redenering benodig. Logiese subordinate en konneksies soos: “So, ek sal dit graag wil doen” (sin 20), “so, ons sal met my motor kan gaan” (sin 29) en “natuurlik *as* die weer lekker is” (sin 40) word gebruik. Min intensionele redenering kom voor, maar kognitiewe stellingswerkwoorde word gebruik: “maar ek *dink* om veilig te wees” (sin 37) en “sal dit *glo* twee vir die prys van een wees” (sin 13). Werkwoorde wat begeerte soos “Ek is ook *lus* om iets anders te doen” (sin 4) aandui of wat die negatief daarvan aandui soos “Ek is net *nie* weer *lus* om vir [...] nie” (sin 3), kom voor. As gevolg van die aard en omvang van die argumentering wat in hierdie dialoog voorkom, kan dit geklassifiseer word as [+ redenering].

[+ daar en dan]

Die taak vereis van die studente om 'n gesprek te voer oor sake wat in die toekomstige tyd gaan plaasvind: hulle moet besluit oor wat hulle die naweek wil doen. Dit is 'n gedeelde ervaring tussen die deelnemers aan die dialoog aangesien hulle moet verduidelik waarom hulle na sekere plekke toe wil gaan. Die gesprek vind wel meestal in die teenwoordige tyd plaas, byvoorbeeld: "Wat doen ons die naweek?" (sin 2), maar die fokus van die taak is op die toekoms. Die gebruik van gaan en sal illustreer dit, byvoorbeeld soos in: "Hoekom gaan ons nie Kaapstad toe nie?" (sin 6), "en daar gaan rondloop" (sin 10) en "Ons gaan Tafelberg op" (sin 40). Die deiktiese gebruik van daarna in sin 23 en sin 42 bevestig dit verder. Ten spyte van die feit dat die taak in die teenwoordige tyd geskryf is, is die fokus op die toekomstige tyd en wat die studente die naweek *gaan doen*, daarom is die klassifikasie [+ daar en dan].

In terme van die brongerigte kenmerke toon taak 5 'n hoë mate van ontwikkelingskompleksiteit.

[+ beplanningstyd]

Alhoewel die taak nie werklik van die studente vra om te beplan nie omdat hulle praat oor die plekke wat aan hulle bekend is, word vir die doeleindes van die taak aangeneem dat hulle wel beplanningstyd sal kry om die taak te voltooi. Die vinnige reaksie op die vrae en antwoorde laat die studente ook nie genoeg tyd toe vir werklike beplanning nie. Omdat nie al die plekke bekend is aan al die studente nie, kan veronderstel word dat beplanningstyd in die onderrigsituasie gegee word.

[- parate kennis]

Die taak vra vir vir voorafkennis, want die studente praat oor 'n onbekende onderwerp. Hulle benodig agtergrondkennis oor die plekke wat hulle wil besoek, al is daar 'n onderwerps-"bekendheid" met die inhoud van naweekaktiwiteite. Die taak vra wel van studente om watter parate kennis hulle ook al het oor die plekke wat hulle wil besoek, te gebruik. Die voorafkennis mag nie genoegsaam wees ten einde die taak suksesvol te kan voltooi nie. Die onderwerp wat bespreek word, vereis eerder spesifieke as algemene kennis. Op 'n kontinuum beskou, is die hoeveelheid spesifieke voorafkennis wat nodig is om hierdie taak suksesvol te kan uitvoer, sodanig dat dit sal bydra tot die kognitiewe kompleksiteit van hierdie taak eerder as om die kompleksiteit te verminder. Daarom die klassifikasie van [- parate kennis].

[- enkeltaak]

Die taak vereis van die studente om 'n meervoudige aksies, naamlik luister en praat én beplanning en redenering, uit te voer aangesien die luister en praat én die beplanning en redenering gelyktydig plaasvind. Omvattende luister, praat, beplanning en redenering kom voor.

In terme van die bronverspreidende kenmerke toon die taak 'n hoë mate van performatiewe kompleksiteit.

Na aanleiding van hierdie ontleding van taak 5, kan dit in **kwadrant 4** van Robinson (2005: 8) se model geplaas word, naamlik om hoë performatiewe en hoë ontwikkelingskompleksiteit te bewerkstellig. Al die taakkenmerke, behalwe [+ beplanningstyd], word in hierdie dialoog gevind, wat beteken dat die taak ietwat minder kompleks is as tipiese kwadrant 4-take. Dit beteken dat die eis van beplanningstyd nie werklik bydra tot die kompleksiteit van die taak nie.

Opsommend lyk taak 5 dus so:

Taak	Brongerigte kenmerke (hoë ontwikkelingskompleksiteit)	Bronverspreidende kenmerke (hoë performatiewe kompleksiteit)	Kwadrant
5	+ baie elemente + redenering + daar-en-dan	<b>+ beplanningstyd</b> <sup>35</sup> - parate kennis - enkeltaak	4

#### 3.6.1.4 *Linguistiese kompleksiteitsanalise*

In dié dialoog kom etlike voorbeelde van komplekse sinne voor. Dit gaan in hierdie dialoog daaroor dat studente beplan wat hulle die naweek wil doen. Daarom sal lang verduidelikings voorkom, asook uitbreidings op die aanvanklike stelling.

Heelwat neweskikkende sinne, wat uit hoofsinne bestaan, kom voor, soos byvoorbeeld in sin 31 en sin 37 waar die teenstellende neweskikkende voegwoord *maar* voorkom: “Ja, maar onthou ons sal nog moet terugry Stellenbosch toe” en “Ek is ook nie lus om oor te slaap nie, maar ek dink om veilig te wees”. Die skakelende neweskikkende voegwoord *en* kom ook in etlike sinne voor: “Ja ons kan Waterfront toe gaan en daar gaan rondloop en iets eet” (sin 10). Nog voorbeelde van so 'n aaneenskakeling van inligting kom voor in sin 12, 18, 22, 31, 40, 44 en 45. Dit is dus 'n bruikbare en nuttige element van die taak omdat dit maak dat die taak makliker uitgevoer sal word (Loschky & Bley-Vroman, 1993: 137).

<sup>35</sup> Die vetgedrukte kenmerk dui dat die kenmerk nie tipies is van die kenmerke van kwadrant 4 nie. Dit word later in die hoofstuk gebruik vir die gradering en ordening van taak 5.



Onderskikkende bysinne kom nie so dikwels soos neweskikkende bysinne voor nie. Voorbeelde van onderskikkende bysinne, veral die bywoordelike bysin van voorwaarde as noodsaaklike taakeienskap, is: “As jy na sesuur opgaan” (sin 13), “as die weer lekker is” (sin 40), “as ons kan oorslaap” (sin 42) en “Anders kan ons gaan fliek” (sin 44). Volgens Michel (2009: 102) is dit spesifieke taakrelevante voegwoorde. Sinne waarin die infinitief gebruik word, is: “om vir die derde naweek in die koshuis te sit” (sin 3), “om iets anders te doen” (sin 4) en “maar ek dink om veilig te wees, moet ons daaraan dink om oor te slaap” (sin 37). Die gebruik van die negatief dra ook by tot die kompleksiteit: “Ek is net nie weer lus om vir [...] nie” (sin 3). Dit is dus ’n taakeienskap wat natuurlik tydens taakuitvoering sal voorkom. Foster et al. (2000) en Michel (2011) is van mening dat die gebruik van al bogenoemde sinstrukture aanduidings van kompleksiteit is.

Alhoewel die dialoog hoofsaaklik in die teenwoordigetydsvorm plaasvind, soos gesien in sin 2: “Wat doen ons hierdie naweek?”, gaan dit oor sake wat in die toekoms gaan plaasvind. Die gebruik van *gaan* as moontlikheidsaanduiding en *sal* illustreer dit, soos byvoorbeeld in: “Hoekom gaan ons nie Kaapstad toe nie?” (sin 6), “daar gaan rondloop” (sin 10) en “Ons gaan Tafelberg op” (sin 40) asook “Ons sal sjampanje saamvat” (sin 22), “Hoe laat sal jou netbalwedstryd klaar wees?” (sin 25) en “en iemand sal dus nie kan drink nie” (sin 31). Hierdie grammatikale konstruksie is volgens Loschky en Bley-Vroman (1993: 138) ’n noodsaaklike vereiste vir die taak.

Dit is duidelik dat die dialoog voorbeelde van komplekse sinstrukture bevat, veral waar redenering plaasvind. In sin 40, 31 en 42 kom kousale redenering voor en dit vind telkens in komplekse sinne plaas: “natuurlik as die weer lekker is”, “en iemand sal dus nie kan drink nie” en “en dan gaan ons Brixton toe – as ons kan oorslaap”.

Volgens bogenoemde sintaktiese ontleding, is taak 5 tot ’n aansienlike mate kompleks.

### 3.6.2 Samevatting

Wanneer die insigte wat uit die verskillende benaderings komplementêrend beskou word, is dit opmerklik dat taak 5 ’n komplekse taak is wat studente se intertaalontwikkeling die beste fasiliteer. Bevestiging hiervoor spreek eerstens uit die feit dat die taak op die hoogste vlak van Van Avermaet en Gysen (2006: 37) se inligtingsprosesseringsvlakke lê, naamlik die evalueringsvlak. Dit word verder ondersteun deur Duran en Ramaut (2006: 51) se parameters vir kompleksiteit en my kompleksiteitsgrafiek wat bevestig dat die taak beduidend kompleks is. Volgens Pica et al. (1993) se tipologie sal die taak as kettingtaak bydra tot die studente se intertaalontwikkeling. Die taak se taakomstandighede stel nie hoë interaktante eise aan die studente nie, terwyl daar tog hoë interaksionele eise is (Robinson,

2007a: 15-16). Na aanleiding van Robinson (2005: 8) se generiese model is taak 5 kompleks aangesien dit in kwadrant 4 val. Dit word bevestig deur die sintaktiese ontleding aan die hand van Foster et al. (2000), Michel (2011) en Loschky en Bley-Vroman (1993) wat ook toon dat die soort taak aansienlik sintakties kompleks is.

### 3.7 Taak 6

Jy ('n manstudent) en twee van jou vriende (een dame en een man) besluit om aan die einde van die jaar uit die koshuis te gaan en 'n huis/woonstel te deel. Julle gesels oor die voor- en nadele van privaatbehuising teenoor die koshuis. Julle bestudeer die plaaslike koerant om te kyk watter behuisingsmoontlikhede daar is. Julle bespreek aspekte soos die afstand na die Universiteit toe, huurkoste, petrolonkoste en studierigtings. Julle praat oor onkoste wat gedeel sal word, soos die salaris van 'n huisskoonmaker. Elkeen van julle noem wat hy/sy graag in so 'n plek wil hê, asook ander vereistes wat geld. Julle bespreek ook sogenaamde huisreëls. Julle sien 'n paar moontlikhede in die koerant en jy bel om te hoor of dit nog beskikbaar is. Dit is en julle maak 'n afspraak om die plekke te gaan besigtig.

#### Kommunikatiewe doelwitte:

- om menings oor die verblyfsituasie te wissel
- om menings oor die voor- en nadele van verblyfplekke te wissel
- om menings oor die finansiële aspekte rakende verblyf te wissel

Student 1: (1) Hallo, Pieter en Natalie. (2) Hoe gaan dit?  
[Groet en vra vraag oor welstand]

Studente 2 en 3: (3) Goed dankie. (4) Hoekom het jy ons gebel om jou te ontmoet?  
[Antwoord op vraag en vra vraag oor rede vir ontmoeting]

Student 1: (5) Ek is lus om aan die einde van die jaar na drie jaar in die koshuis privaat te gaan bly. (6) Ek is nou moeg vir die koshuis. (7) Ek beplan ook om my Honneursgraad te doen en is nie lus vir die koshuislewe nie. (8) Sal julle belangstel om te deel?  
[Antwoord op vraag oor ontmoeting, noem agtergrond, noem vooruitsigte van verblyf en vra vraag oor verblyf]

Student 2: (9) Ek sou nogal. (10) Nou dat ek besig is met my Honneurs, soek ek ook stilte.  
[Bevestig en verskaf rede daarvoor]

Student 3: (11) Dit sal nogal lekker wees. (12) Ek is ook moeg vir die lawaai van die koshuis en soek privaatheid. (13) Waaraan het jy gedink?  
[Bevestig en verskaf rede daarvoor, skets agtergrond en vra vraag]

- Student 1: (14) Ek het *Die Eikestadnuus* gekoop sodat ons kan kyk wat beskikbaar is.  
[Antwoord op vraag]
- Student 2: (15) Aangesien ons drie persone is, sal ons seker na 'n drieslaapkamerplek soek.  
[Maak voorstel oor verblyfmoontlikhede]
- Student 3: (16) Ek sal ook eerder graag my eie badkamer wil hê – ek wil nie sommer met twee ouens deel nie.  
[Maak verdere voorstel en noem vereiste]
- Student 2: (17) Wat bedoel jy? (18) Dink jy ons sal die badkamer bemors?  
[Spreek verontwaardiging uit deur vrae te vra]
- Student 3: (19) Nee, maar julle weet mos 'n meisie wil somtyds haar privaatheid hê en ouens voel mos maar anders oor skoonmaak.  
[Antwoord en gee rede vir versoek]
- Student 1: (20) Ek is nogal 'n redelike netjiese mens. (21) Maar ek verstaan wat jy bedoel. (22) Ons sal kyk wat beskikbaar is.  
[Antwoord en bevestig vereiste en verskaf gerusstelling]
- Student 3: (23) Net naby aan die universiteit. (24) Ek sal volgende jaar 'n derdejaar wees en sal baie meer klas as julle hê want ek sleep twee tweedejaarsvakke. (25) So ek wil my nie doodstap of -ry klasse toe nie.  
[Noem verdere vereiste en verskaf rede daarvoor]
- Student 1: (26) Sjou, maar jy stel nogal uitdagings!  
[Antwoord op vereistes]
- Student 2: (27) Woonstel of huis?  
[Vra vraag oor moontlikhede]
- Student 3: (28) Seker maar 'n woonstel. (29) 'n Huis het baie meer verantwoordelikhede, soos 'n tuin. (30) Ek hou nie van tuinmaak nie.  
[Antwoord op vraag en gee voorkeur en noem redes vir keuse]
- Student 1: (31) Ek ook nie en ek sal ook nie tyd daarvoor hê nie.  
[Bevestig rede]
- Student 3: (32) Hoe sal ons die maandelikse uitgawes uitwerk?  
[Vra vraag oor onkoste]
- Student 2: (33) Ons sal die huur, elektrisiteit, water (as dit nie by die huur ingesluit is nie) en 'n huishulp deel; en die kos sal elkeen moet koop.  
[Maak voorstel oor deel van onkoste]
- Student 1: (34) Laat ons eerder kyk wat daar is en wat die pryse is en dan kan ons die ander goed uitwerk. (35) Hier is 'n drieslaapkamerwoonstel in Die Wal-sentrum met kelderparkering teen R6 000 per maand – dit beteken dus elkeen sal R2 000 betaal.  
[Maak voorstel, maak verdere voorstel oor beskikbare plek en skets agtergrond]
- Student 2: (36) Waar is die De Wal-sentrum?  
[Vra vraag oor lokaliteit]
- Student 1: (37) Dit is langs die pad Helshoogte toe, naby Idasvallei. (38) Kom ek kyk verder. (39) Hier is nog een: 'n tuinwoonstel met drie slaapkamers teen R5 500. (40) Dit is naby die Spar en die universiteit – seker die Spar by Idasvallei?  
[Gee antwoord op lokaliteit, maak voorstel oor beskikbare plek en verduidelik agtergrond]

- Student 3: (41) Dis bietjie goedkoper en nie te ver nie. (42) Kyk of daar nog iets is.  
[Antwoord op voorstel en maak verdere voorstel]
- Student 1: (43) Daar is 'n paar huise wat hulle adverteer met drie slaapkamers, maar dit is in Groen Eike en dit sal bietjie te ver wees om te ry. (44) Maar hulle kos goedkoper – so R4 800 na R5 000. (45) Wat dink julle?  
[Antwoord en skets agtergrond oor beskikbare plekke en vra vraag]
- Student 3: (46) Ek dink ons moet eers na die twee woonstelle gaan kyk en dalk by 'n paar eiendomsagente uitvind. (47) Ek wil nie eintlik in Groen Eike gaan bly nie, want dit is bietjie te ver vir my om elke dag te moet in- en uitry. (48) Ek sal die een wees wat meer klas het as julle.  
[Maak voorstel oor pad vorentoe, gee redes daarvoor en skets agtergrond]
- Student 1: (49) Kom ek bel die twee plekke om te hoor of dit nog beskikbaar is en dan kan ons na hulle gaan kyk om te sien hoe dit lyk. (50) Dit is albei privaatverhuurders – so ons werk nie met eiendomsagente nie.  
[Maak verdere voorstel oor optrede en skets agtergrond]
- Student 2 en 3: (51) Ons wag vir jou.  
[Antwoord]
- Student 1: (52) Ons kan vyfuur na Die Wal-sentrum gaan en sesuur na die tuinwoonstel. (53) Die man met die tuinwoonstel sê die huur sluit nie water en elektrisiteit in nie; terwyl Die Wal-sentrum alles insluit. (54) Maar daar is net parkeerplek vir een motor.  
[Kom terug na rukkie en gee tye van besigtiging, gee verdere agtergrond oor beskikbare plekke en noem een nadeel]
- Student 2: (55) Ons gaan kyk maar en kan dan daarna besluit.  
[Maak voorstel]

### 3.7.1 Taakkenmerke

#### 3.7.1.1 Behoeftes-analise

Volgens Van Avermaet en Gysen (2006: 28) se raamwerk kan die volgende taalgebruiksituasies en taaltake uit taak 6 afgelei word:

**Tabel 3.21: Taalgebruiksituasies en taaltake van taak 6**

Taalgebruiksituasies	Taaltake
Praat met medestudente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gebruik gepaste groet- en aanspreekvorm</li> <li>• Begryp en stel vrae oor welstand</li> <li>• Stel en beantwoord vrae oor welstand</li> </ul>
Dra inligting oor roetebeskrywing oor	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Begryp instruksies oor roetebeskrywing</li> <li>• Stel en beantwoord vrae oor roetebeskrywing</li> <li>• Begryp vrae en antwoorde oor roetebeskrywing</li> <li>• Gee instruksies oor roetebeskrywing</li> </ul>
Praat oor behuisingsgeleenthede	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Begryp vrae en antwoorde oor verskillende behuisingsgeleenthede</li> <li>• Stel en beantwoord vrae oor verskillende behuisingsgeleenthede</li> <li>• Begryp vrae en antwoorde oor woonplek</li> <li>• Stel en beantwoord vrae oor woonplek</li> </ul>

Praat oor betaling	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gee instruksies oor betalings</li> <li>• Begryp instruksies oor betalings</li> <li>• Stel en beantwoord vrae oor betalings</li> <li>• Begryp vrae en antwoorde oor betalings</li> <li>• Maak stellings oor betalings</li> </ul>
Vergelyk behuisingsgeleenthede	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Begryp vrae en antwoorde oor verskillende woonplekke</li> <li>• Stel en beantwoord vrae oor verskillende woonplekke</li> <li>• Motiveer keuse van gunstelingplek</li> <li>• Begryp keuse van gunstelingplek</li> <li>• Gebruik visuele hulpmiddel om plekke te vergelyk</li> </ul>
Spreek wense en voorkeure uit	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verduidelik persoonlike voorkeure en wense oor woonplek</li> <li>• Dra persoonlike voorkeure en wense oor woonplek oor</li> </ul>
Maak afspraak	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Begryp vrae en antwoorde oor tyd van afspraak</li> <li>• Stel en beantwoord vrae oor tyd van afspraak</li> </ul>

Die parameters vir die beskrywing van die tipe-taak kan aan die hand van Van Avermaet en Gysen (2006: 32) se raamwerk soos volg omskryf word:

**Tabel 3.22: Parameters vir tipe-taak 6**

Vaardighede	Praat- en luistervaardighede
Teksgenre	Dialog
Inligtingsprosesseringsvlak	Evalueringsvlak
Gespreksgenote	Bekende gelykes
Onderwerp	Behuisingsmoontlikhede
Kontekstuele ondersteuning	Daar en dan
Linguistiese kenmerke	Bekende woordeskat oor behuising; grammatikale strukture vir verlede en toekomstige tyd; komplekse sinne; vraag-en-antwoord-sinne oor behuisingsmoontlikhede; instruksies; wense en versoeke; tyd- en plekaanwysings

Volgens die inligtingsprosesseringsvlakke van taakeise gepostuleer deur Van Avermaet en Gysen (2006: 37) vertoon taak 6 die volgende kenmerke:

**Op 'n beskrywende vlak** kan die taalgebruiker die hoofgedagtes en idees oor die inligting oor behuising in tekste, soos die koerant, verstaan.

**Op 'n herstrukturingsvlak** kan die taalgebruiker relevante inligting en instruksies oor behuising in tekste soos openbare kennisgewings, advertensies en reklamemateriaal selekteer.

**Op 'n evaluerende vlak** kan die taalgebruiker die inligting, argumente en gevolgtrekkings oor behuising in advertensies en reklamemateriaal vergelyk.

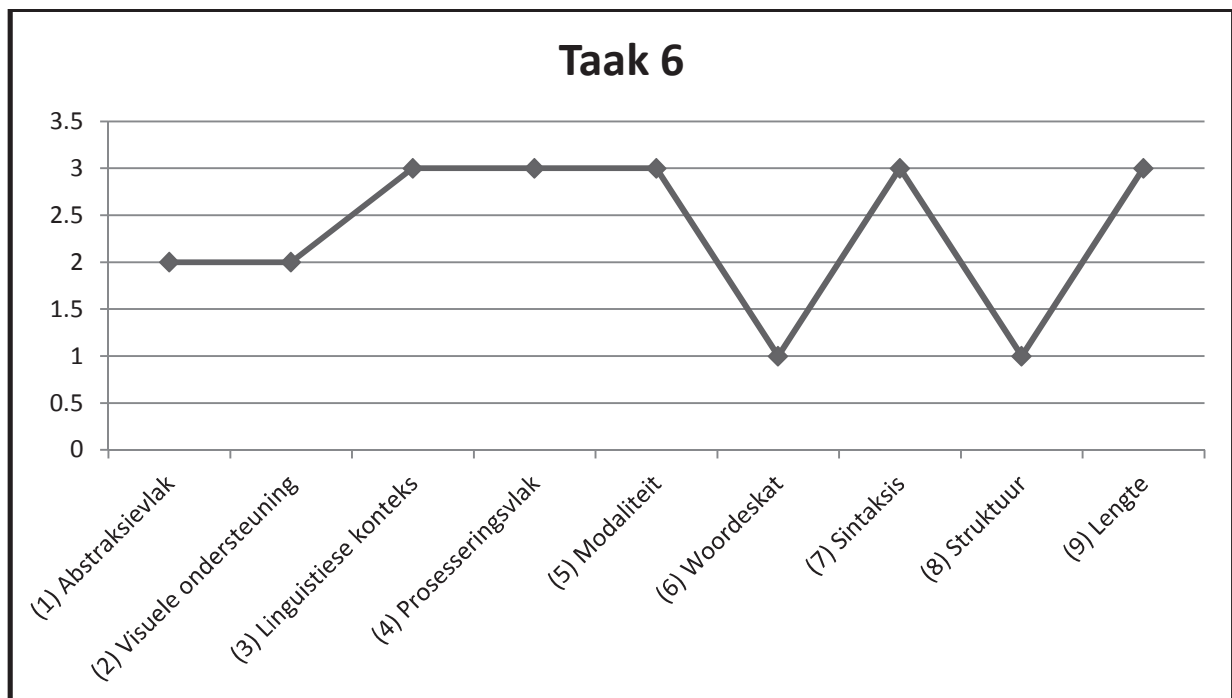
Die parameters vir taakkompleksiteit volgens Duran en Ramaut (2006: 51) se raamwerk word soos volg aangedui:

**Tabel 3.23: Taakkompleksiteitsparameters vir taak 6**

<b>(a) Wêreld</b>	
1. Abstraksievlak	Daar en dan alhoewel hier en nou ook voorkom
2. Graad van visuele ondersteuning	Beperkte visuele ondersteuning
3. Linguistiese konteks	Hoë inligtingsdigtheidvlak en lae oorbodigheidsvlak
<b>(b) Taak</b>	
4. Prosesseringsvlak	Evaluerend
5. Modaliteit	Verbale reaksie
<b>(c) Teks</b>	
6. Woordeskat	Bekende woordeskat oor akkommodasie
7. Sintaksis	Lang sinne
8. Struktuur	Eksplisiet en duidelik gestruktureer
9. Lengte	Lank

Bogenoemde parameters vir taakkompleksiteit is op 'n kompleksiteitsgrafiek aangedui.

Na aanleiding van onderstaande grafiek kan die volgende afleidings oor taak 6 gemaak word: parameter 4 en parameter 5, wat verband hou met die prosesseringseise om die taak uit te voer, is meer kompleks, terwyl die parameter 1 en parameter 2, wat verband hou met die wêreld, in die middel lê, met die linguistiese konteks op die meer komplekse vlak. Parameters wat verband hou met die linguistiese insette, wissel van meer eenvoudig (die woordeskat en die struktuur) tot meer kompleks (die sinstruktuur en die lengte).

**Figuur 3.6: Kompleksiteitsgrafiek van taak 6**

Taak 6 is dus na aanleiding van die grafiek oorwegend kompleks.

### 3.7.1.2 Taaktipologie

Volgens Pica et al. (1993) se klassifikasiesisteen is taak 6 'n besluitnemingstaak:

**Tabel 3.24: Taaktipologie van taak 6**

Taak 6	Inligting-houer	Inligting-aanvraer	Inligting-verskaffer	Inligting-aanvraer-verskaffer-verhouding	Interaksie-benodigdhede	Doeloriëntasie	Uitkomst-opsie
<b>Besluit-neming</b>	$X = Y = Z$	$X = Y = Z$	$X = Y = Z$	Meerrigting (X tot Y tot Z & Z tot Y tot X)	- benodig	+ konvergent	1+

Die taak vereis van die drie deelnemers om na 'n enkeluitkomst te beweeg, maar daar is 'n aantal uitkomstes wat beskikbaar is. In hierdie taak moet die drie studente (X, Y en Z) besluit oor verblyf vir die volgende jaar. Al drie die deelnemers het toegang tot die inligting wat benodig word om die taak te voltooi, daarom  $X = Y = Z$ . Meerrigtinguitruiling is moontlik en daar moet interaksie plaasvind om by die beste uitkomst uit te kom, maar die drie studente hoef nie in gelyke mate aan die interaksie deel te neem nie. Daar is wel 'n enkelbesluit as doel (1+), naamlik geskikte verblyf vir die daaropvolgende jaar, maar nie een spesifieke besluit is nodig vir taakvoltooiing nie; daarom die doeloriëntasie en uitkomst-opsie soos hierbo aangedui. Dié tipe taak bied volgens Pica et al. die tweede minste geleenthede vir begrip, terugvoering en intertaalontwikkeling.

### 3.7.1.3 Kognitiewe kompleksiteitsanalise

Die taakomstandighede, wat die interaktiewe faktore behels, vir taak 6 kan volgens Robinson (2007a: 15-16) se model soos volg omskryf word:

Op die deelnemingsveranderlike vlak moet daar gewerk word na 'n konvergente oplossing, naamlik om 'n geskikte plek te kry om in te bly. Daar is drie deelnemers wat almal moet deelneem en onderhandel sodat daar meerrigtingvloei kan plaasvind om te kan beweeg na 'n geslote antwoord. Die geslote taak maak dat die inligting bepaald en seker is en dit lei tot meer betekenisonderhandeling en intertaalontwikkeling (Loschky & Bley-Vroman, 1993: 125). Die interaksionele eise van taak 6 sien soos volg uit: [- eenrigtingkommunikasie], [- min deelnemers], [- oop antwoord], [+ konvergente oplossing] [+ deelname nodig] en [+ onderhandeling nodig].

Op die deelnemersveranderlike vlak is die deelnemers nie van dieselfde geslag nie; hulle is bekend aan mekaar. Hulle neem verder nie gelyke rolle en status aan nie, want die een student neem die leiding deur die ander twee te kontak. Hulle het dieselfde vaardighede en deel dieselfde inhouds- en kulturele kennis. Dus lyk die vereistes soos volg: [+ dieselfde



vaardigheid], [- dieselfde geslag], [+ gedeelde kulturele kennis], [+ bekendheid], [+ gedeelde inhoudskennis] en [- gelyke rolle en status].

Opsommend lyk die taakomstandighede van taak 6 soos volg:

<b>Taak</b>	<b>Deelnemingsveranderlike vlak</b> Interaksionele eise	<b>Deelnemersveranderlike vlak</b> Interaktante eise
6	<ul style="list-style-type: none"> <li>- eenrigtingkommunikasie</li> <li>- min deelnemers</li> <li>- oop antwoord</li> <li>+ konvergente oplossing</li> <li>+ deelname nodig</li> <li>+ onderhandeling nodig</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>+ dieselfde vaardigheid</li> <li>- dieselfde geslag</li> <li>+ gedeelde kulturele kennis</li> <li>+ bekendheid</li> <li>+ gedeelde inhoudskennis</li> <li>- gelyke rolle en status</li> </ul>

Die taak stel hoë interaksionele eise aangesien daar beweeg moet word na 'n konvergente oplossing en 'n geslote antwoord. Die interaktante eise is nie so hoog nie.

Na aanleiding van Robinson (2005: 8) se model toon taak 6 die volgende kognitiewe kompleksiteitskenmerke:

[+ baie elemente]

Die taak handel oor heelwat soortgelyke elemente, naamlik verskillende akkommodasiemoontlikhede, die koste daaraan verbonde en elke deelnemer se voorkeure en vereistes. Die studente moet oor die vermoë beskik om tussen akkommodasiemoontlikhede, wat soortgelyke elemente bevat, te onderskei, byvoorbeeld al die verskillende moontlikhede van blyplekke soos: “drieslaapkamerplek” (sin 15), “woonstel of huis” (sin 27), “drieslaapkamerwoonstel” (sin 35), “'n tuinwoonstel met drie slaapkamers” (sin 39) en “'n paar huise wat hulle adverteer met drie slaapkamers” (sin 43). Name van woonbuurte en lokatiewe frases soos: “uit die koshuis” (sin 5), “Net naby aan die universiteit” (sin 23), “hier [...] in Die Walsentrum” (sin 35), “Dit is naby die Spar en die universiteit – seker die Spar by Idasvallei” (sin 40) en “in Groen Eike” (sin 43) verwys ook na die verskillende elemente. Die dialoog bevat ook temporele frases soos: “na drie jaar” (sin 5), “aan die einde van die jaar” (sin 5) “elke dag” (sin 47), “vyfuur” (sin 52) en “sesuur” (sin 52). Aksisgebaseerde verhoudings vir ruimtelike plasings word gebruik: “langs die pad Helshoogte toe, naby Idasvallei” (sin 37) en is noodsaaklik vir die taak. Alhoewel min deiktiese uitdrukkings voorkom soos byvoorbeeld: “Laat ons eerder kyk wat *daar* is” (sin 34) en “*Daar* is 'n paar huise wat hulle adverteer” (sin 43) en die gebruik van infinitiewe klousules soos byvoorbeeld: “om [...] uit die koshuis te gaan en privaat te gaan bly” (sin 5) en “om my Honneursgraad te doen” (sin 7), wys dit tog op enkele komplekse taalgebruik wat die studente moet baasraak. Beide die temporele en die ruimtelike verwysings gesien in die konteks van die taak as 'n geheel, is belangrik en dus noodsaaklik vir die suksesvolle voltooiing van die taak (Loschky & Bley-Vroman, 1993: 138).

Dit kan nog meer kompleks gemaak word indien verskillende en meer onbekende elemente ingevoer word, soos dat die studente byvoorbeeld verblyf moet soek op 'n plek wat onbekend aan almal is. Hierdie taak kan gesien word as [+ baie elemente].

[+ redenering]

Omdat die taak heelwat elemente bevat, is redenering nodig. Die taak vra nie net die oordra van eenvoudige inligting nie, maar ook redenering, want dit vra van die studente om hulle voorkeure te regverdig en redes te gee vir die huur van een plek bo 'n ander. Die sprekers moet dus verduidelik waarom hulle 'n sekere plek wil huur. Alhoewel die ruimtelike plasings maklik identifiseerbaar is, word kousale redenering tog benodig. Logiese subordinate en voegwoorde soos: “Ek is *ook* moeg” (sin 12), “*want* dit is bietjie te ver vir my” (sin 47), “dan kan ons na hulle” (sin 49) en “so ons werk nie met eiendomsagente nie” (sin 50) word gebruik. Intensionele redenering kom voor, soos in: “Ek is *lus*” (sin 5) en “Ek *beoog*” (sin 7). Kognitiewe stellingswerkwoorde word gebruik, soos byvoorbeeld: “*Dink* jy ons sal die badkamer bemors?” (sin 18), “Ek is *nogal*” (sin 20) en “Ek *dink* ons moet eers” (sin 46). Die aard en omvang van hierdie argumentering word geklassifiseer as [+ redenering].

[+ daar en dan]

Die taak gebruik wel die teenwoordige tyd, maar die fokus van die taak is op die toekoms: die studente soek akkommodasie vir die volgende jaar. Daar is plek-plek verwysings na die verledetydsvorm: “Hoekom het jy ons gebel” (sin 4), “Waaraan het jy gedink?” (sin 13) en “Ek het *Die Eikestadnuus* gekoop” (sin 14), maar die fokus is op die toekomstige tyd: “Sal julle belangstel om te deel?” (sin 8) en “Dit sal nogal lekker wees” (sin 11). Die taak gaan wel oor sake wat plaasvind in die hier en nou, want die studente praat oor plekke en die beskikbare akkommodasie in die onmiddellike omgewing van die universiteit, maar dit vra van die studente om gesprekke te voer oor gebeure wat in die toekoms gaan plaasvind. Daarom word dit geklassifiseer as [+ daar en dan].

In die lig van die kenmerke hierbo uiteengesit, vertoon taak 6 'n hoë vlak van ontwikkelingskompleksiteit, wat die brongerigte kenmerke betref.

[+ beplanningstyd]

Alhoewel die taak nie werklik van die studente vereis om te beplan nie omdat hulle praat oor die plekke wat aan hulle bekend is, word vir die doeleindes van die proefskrif aangeneem dat hulle wel beplanningstyd sal kry om die taak te voltooi. Hulle ken die tipe plekke en ook waarvan hulle hou en nie hou nie, so werklike beplanning sal vinnig geskied. Die vinnige reaksie op die vrae en antwoorde laat die studente ook nie genoeg tyd toe vir werklike beplanning nie.

[+ parate kennis]

Die taak vra vir die gebruik van die studente se parate kennis, want hulle praat oor 'n bekende onderwerp. Hulle benodig agtergrondkennis, al is daar 'n bekendheid met die domeininhoud. Die taak vra dus van studente om oor watter parate kennis hulle beskik oor akkommodasie, te gebruik. Die taakomschrywing sal ook genoegsame inligting verskaf wat saam met die studente se parate kennis gebruik kan word om die taak te voltooi. Die parate kennis mag genoegsaam wees vir die suksesvolle voltooiing van die taak. Op 'n kontinuum beskou is die hoeveelheid voorafkennis wat nodig is om hierdie taak suksesvol te kan uitvoer, sodanig dat dit nie sal bydra tot die kognitiewe kompleksiteit daarvan taak nie, maar sal eerder die kompleksiteit verminder. Daarom die klassifikasie van [+ parate kennis].

[- enkeltaak]

Alhoewel die taak van die studente vereis om gelyktydige aksies, naamlik luister na en praat oor, uit te voer, vind die luister en praat gelyktydig plaas en benodig dus omvattende luister- en praatvaardighede. Verder moet die studente beplan wat hulle wil sê en moet hulle redeneer oor hul voorkeure vir 'n spesifieke plek. Omdat hier meervoudige take uitgevoer word, daarom [- enkeltaak].

Die kenmerke dra dus by tot die lae vlak van performatiewe kompleksiteit wat die bronverspreidende kenmerke van die taak as geheel betref.

Gebaseer op bogenoemde analise kan die taak geklassifiseer word dat dit in **kwadrant 3** van Robinson (2005: 8) se raamwerk val, aangesien dit tog van die sprekers vra om te redeneer en om meervoudige take te voltooi. Die taakkenmerk [- enkeltaak] korrespondeer nie met hierdie kwadrant nie en dui dus aan dat die taak ietwat meer kompleks is as tipiese take in hierdie kwadrant. Dit impliseer dat die taak effens hoër performatiewe kompleksiteit het as tipiese kwadrant 3-take.

Opsommend vertoon taak 6 die volgende kenmerke:

Taak	Brongerigte kenmerke (hoë ontwikkelingskompleksiteit)	Bronverspreidende kenmerke (lae performatiewe kompleksiteit)	Kwadrant
6	+ baie elemente + redenering + daar-en-dan	+ beplanningstyd + parate kennis - <b>enkeltaak</b> <sup>36</sup>	<b>3</b>

<sup>36</sup> Die vetgedrukte kenmerk dui aan dat die kenmerk nie tipies van kwadrant 3-take is nie. Dit word later in die hoofstuk gebruik vir die gradering en ordening van taak 6.

### 3.7.1.4 *Linguistiese kompleksiteitsanalise*

In hierdie dialoog kom etlike voorbeelde van komplekse sinne voor. Dit gaan in dié dialoog daaroor om oor verskillende aspekte te kommunikeer, soos die voor- en nadele en die finansiële aspekte oor die verblyfsituasie van die studente. Daarom sal lang verduidelikings voorkom, asook uitbreidings op die aanvanklike stelling.

Heelwat neweskikkende sinne, wat uit hoofsinne bestaan, kom voor, soos byvoorbeeld in sin 19 en 43 waar die teenstellende neweskikkende voegwoord *maar* voorkom: “Nee, maar julle weet mos ’n meisie wil somtyds haar privaatheid hê” en “maar dit is in Groen Eike”. Die skakelende neweskikkende voegwoord *en* word ook dikwels gebruik, soos byvoorbeeld: “Ek ook nie en ek sal ook nie tyd hê nie” (sin 31), “en ’n huishulp deel; en die kos sal elkeen moet koop” (sin 33) en “en wat die pryse is en dan kan ons die ander goed uitwerk” (sin 34). Nog voorbeelde van so ’n aaneenskakeling van inligting kom voor in sin 5, 12, 24, 41, 49 en 52. Die *en*-konstruksie is ’n noodsaaklike element van die taak (Loschky & Bley-Vroman, 1993). Die plaasvervangende neweskikkende voegwoord *of* word ook gebruik, soos byvoorbeeld in: “So ek wil my nie doodstap of -ry klasse toe nie” (sin 25) en “Kom ek bel die twee plekke om te hoor of dit nog beskikbaar is” (sin 49). Hierdie *of*-konstruksie behoort natuurlik in die taak gebruik te word, maar die taak kan uitgevoer word daarsonder. Na aanleiding van Foster et al. (2000) se AS-eenhede, dra bogenoemde sinskonstruksies tot die linguistiese kompleksiteit van taak 6 by.

Voorbeelde van onderskikkende bysinne kom voor wat volgens Michel (2011: 102) ’n aanduiding van sintaktiese kompleksiteit kan wees: “Noudat ek besig is met my Honneurs” (bywoordelike bysin van tyd) (sin 10), “sodat ons kan kyk wat beskikbaar is” (bywoordelike bysin van rede en byvoeglike bysin) (sin 14), “Aangesien ons drie persone is” (bywoordelike bysin van voorwaarde) (sin 15), “Maar ek verstaan wat jy bedoel” (byvoeglike bysin) (sin 21), “as dit nie by die huur ingesluit is nie” (bywoordelike bysin van voorwaarde) (sin 33), “want dit is bietjie te ver vir my” (bywoordelike bysin van rede) (sin 47), “as julle” (bywoordelike bysin van vergelyking) (sin 48) en “terwyl Die Wal-sentrum alles insluit” (bywoordelike bysin van voorwaarde) (sin 53). In die pedagogiese take behoort die taakontwerper die fokus op hierdie grammatikale struktuur te plaas as ’n noodsaaklike vereiste van die taak (Loschky & Bley-Vroman, 1993: 138).

Die gebruik van infinitiewe bysinne “om [...] uit die koshuis te gaan en privaat te bly” (sin 5) en “om my Honneursgraad te doen” (sin 7) wat in die taak voorkom, wys op enkele komplekse voorbeelde van taalgebruik wat die studente moet bemeester.

Die dialoog bevat hoofsaaklik sinne in die teenwoordigetydsvorm, soos gesien in sin 2: “Hoe gaan dit?” Tog kom verledetydsinne voor: “Hoekom het jy ons gebel om jou te ontmoet?” (wat die infinitief insluit) (sin 4), “Waaraan het jy gedink?” (sin 13) en “Ek het *Die Eikestadnuus* gekoop” (sin 14). Die fokus is egter op die toekoms: “Sal julle belangstel om te deel?” (sin 8) en “Dit sal nogal lekker wees” (sin 11). Sien ook sin 15, 16, 18, 22, 24, 31, 32, 33, 43 en 48. Die tydsaanduiding en hoe en waar dit gebruik word, vorm soos deur Loschky en Bley-Vroman (1993: 137) omskryf, ’n bruikbare vereiste van die taak.

Dit is duidelik dat die dialoog oorwegend voorbeelde van komplekse sinstrukture bevat, veral waar redenering plaasvind. In sin 47, 49 en 50 kom kousale redenering voor en dit vind telkens in komplekse sinne plaas: “want dit is bietjie te ver vir my”, “dan kan ons na hulle” en “so ons werk nie met eiendomsagente nie”.

Die sintaktiese ontleding hierbo aangebied, toon dat taak 6 sintakties aansienlik kompleks is.

### 3.7.2 Samevatting

Die volgende afleidings kan gemaak word nadat die verskillende teoretiese benaderings op taak 6 toegepas is: Taak 6 lê op die evalueringsprosesseringsvlak van Van Avermaet en Gysen (2006: 37). Dit is op my kompleksiteitsgrafiek, wat na aanleiding van Duran en Ramaut (2006: 51) se parameters vir kompleksiteit opgestel is, redelik kompleks. Volgens Pica et al. (1993) is dit die tweede minste effektiewe taaktipe vir intertaalontwikkeling, naamlik ’n besluitnemingstaak. Die taakomstandighede soos bepaal deur Robinson (2007a: 15-16) se model te gebruik, wys dat dit hoë interaksionele eise stel, maar nie hoë interaktante eise nie. Dit val volgens Robinson (2005: 8) se generiese model in kwadrant 4; dus is dit in die hoogste kwadrant, wat aandui dat dit kompleks is. Nadat die sintaktiese kompleksiteitsontleding aan die hand van Foster et al. (2000), Michel (2011) en Loschky en Bley-Vroman (1993) voltooi is, toon dit ook dat taak 6 kompleks is. Die verskillende benaderings bevestig dus gesamentlik my afleiding dat taak 6 ’n komplekse taak is.

## 3.8 Taak 7

**Jy moet aan die begin van die akademiese jaar ’n rekening oopmaak by een van die boekwinkels. Jy vra by een van jou vriende raad. Jy besluit om Lekkerlees- en Boekenuus-boekwinkels te kontak om te hoor wat elkeen kan bied. Jy gesels met jou vriendin oor die voor- en nadele van elke plek. Jy moet ook navrae doen oor aspekte soos afbetaling, laatbetaling, winskopie en die beskikbaarheid van voorgeskrewe boeke vir jou kursus.**

**Kommunikatiewe doelwitte:**

- om oor die aankoop van boeke uit te vind
- om oor die boekwinkels wat beskikbaar is te praat
- om na die raad wat gegee word oor boekwinkels te luister

- Student 1: (1) Hallo, Marie. (2) Hoe gaan dit met jou?  
[Groet en vra vraag na welstand]
- Student 2: (3) Hallo, Karen. (4) Baie goed dankie en met jou?  
[Groet, antwoord bevestigend en vra vraag oor welstand]
- Student 1: (5) Dit gaan maar deurmekaar met al die nuwe dinge so aan die begin van die jaar. (6) Ek wil jou graag 'n gunsie vra: ek moet 'n rekening oopmaak om my voorgeskrewe boeke aan te koop. (7) Kan jy 'n goeie boekwinkel aanbeveel?  
[Verduidelik agtergrond oor welstand, vra vraag oor boekwinkels en skets situasie]
- Student 2: (8) Daar is eintlik net twee om van te kies: Lekkerlees in die Plaza. (9) Weet jy waar dit is?  
[Antwoord en gee een voorstel en vra vraag oor lokaliteit]
- Student 1: (10) Nee.  
[Antwoord]
- Student 2: (11) Dit is oorkant die Huldeblyk-teater. (12) Daardie wit gebou?  
[Antwoord en verduidelik lokaliteit en vra vraag ter verduideliking]
- Student 1: (13) Ek dink ek weet waar dit is.  
[Vermoede van kennis]
- Student 2: (14) Die ander een is Boekenuus in die Studentesentrum. (15) Hulle bied albei goeie diens en is naby aan die kampus. (16) Hulle verkoop al die universiteit se voorgeskrewe boeke.  
[Gee tweede naam en verduidelik omstandighede en hoe dit werk]
- Student 1: (17) Watter een verkies jy – as ek mag vra?  
[Vra vraag oor voorkeur]
- Student 2: (18) Ek hou van Lekkerlees, want hulle bied ook tweedehandse boeke teen billike pryse aan. (19) Hulle is ook bietjie goedkoper as Boekenuus. (20) Hulle sal ook indien die boek nie beskikbaar is nie, dit baie vinnig bestel en dit vir jou hou totdat jy dit kan kom afhaal. (21) Hulle is ook tot sesuur in die middag oop en dit help nogal as mens klas het tot vyfuur. (22) Boekenuus is natuurlik by die Studentesentrum, so dit is eintlik makliker bereikbaar – veral as jy dikwels soontoe toe gaan.  
[Antwoord en gee redes waarom een bo ander een verkies word]
- Student 1: (23) Wat van afbetaling? (24) Hoe werk dit?  
[Vra vrae oor betaling]
- Student 2: (25) Jong, jy vra maar vir die personeel. (26) Daar is afbetalingsfasiliteite soos driemaandeliks of sesmaandeliks. (27) Die plekke het ook krediet- en debietkaartfasiliteite. (28) Jy moet net duidelik sê wie vir die rekening verantwoordelik is.  
[Antwoord op vraag, noem aspekte van betalingsmoontlikhede en maak voorstel]
- Student 1: (29) Wat gebeur as mens laat betaal? (30) Werk hulle rente by?

- [Vra vrae oor laatbetaling]
- Student 2: (31) Ek weet nie, want ek het nog altyd betyds betaal – of eerder my pa het!  
(32) Jy moet maar net by hulle hoor.  
[Antwoord en gee rede en maak voorstel]
- Student 1: (33) Ek het 'n merietebeurs wat eers later uitbetaal word waarmee ek die boeke wil koop.  
[Skets agtergrond oor beurs]
- Student 2: (34) Ek is nie seker nie. (35) Hoor maar by hulle wat om te doen.  
[Antwoord en maak voorstel]
- Student 1: (36) Baie dankie. (37) Jy het my nogal goeie raad gegee. (38) Ek dink ek sal na Lekkerlees gaan en by hulle gaan hoor.  
[Bedank en komplimenteer spreker en bevestig besluit]
- Student 2: (39) Dit is 'n plesier. (40) Jy kan natuurlik ook in *Die Matie* kyk of iemand van jou voorgeskrewe boeke daarin adverteer. (41) Jy kan self 'n advertensie daarin plaas. (42) Andersins kan jy ook op van die bulletinborde kennisgewings plaas, maar jy moet eers toestemming daarvoor kry.  
[Antwoord op kompliment en maak verdere voorstelle oor aankoop van boeke]
- Student 1: (43) Dankie vir die inligting. (44) Sterkte met die studies.  
[Bedank en spreek sterkte uit]
- Student 2: (45) Tot siens.  
[Groet]

### 3.8.1 Taakkenmerke

#### 3.8.1.1 Behoeftanalise

Uit die dialoog wat taak 7 illustreer, word die volgende taalgebruiksituasies en taaltake aan die hand van Van Avermaet en Gysen (2006: 28) se raamwerk afgelei:

**Tabel 3.25: Taalgebruiksituasies en taaltake van taak 7**

Taalgebruiksituasies	Taaltake
Praat met medestudente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gebruik gepaste groet- en aanspreekvorm</li> <li>• Begryp vrae en antwoorde oor welstand</li> <li>• Stel en beantwoord vrae oor welstand</li> </ul>
Dra inligting oor plekbeskrywing oor	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Begryp vrae en antwoorde oor hoe om by boekwinkel uit te kom</li> <li>• Stel en beantwoord vrae oor hoe om by boekwinkel uit te kom</li> <li>• Begryp vrae en antwoorde van persoon wat plekaanduiding vra</li> <li>• Begryp persoon wat plekaanduiding vra</li> <li>• Begryp eenvoudige instruksies van persoon wat 'n lokaliteit beskryf</li> <li>• Verduidelik eenvoudige instruksies</li> </ul>
Praat oor die aankoop van akademiese boeke	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Begryp vrae en antwoorde oor die aankoop van boeke</li> <li>• Stel en beantwoord vrae oor die aankoop van boeke</li> <li>• Begryp instruksies oor die aankoop van boeke</li> </ul>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gee instruksies oor die aankoop van boeke</li> </ul>
Praat oor die betaling van boeke	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Begryp vrae en antwoorde oor betaling</li> <li>• Stel en beantwoord vrae oor betaling</li> <li>• Maak stellings oor betaling</li> </ul>
Vergelyk pryse en dienste van boekwinkels	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Begryp vrae en antwoorde oor boekwinkels</li> <li>• Stel en beantwoord vrae oor boekwinkels</li> <li>• Verduidelik persoonlike wense oor boekwinkels</li> <li>• Dra persoonlike wense oor boekwinkels oor</li> <li>• Motiveer keuse van gunstelingboekwinkel</li> <li>• Begryp keuse van gunstelingboekwinkel</li> </ul>

Die parameters vir die beskrywing van die tipe-taak word na aanleiding van Van Avermaet en Gysen (2006: 32) se raamwerk soos volg omskryf:

**Tabel 3.26: Parameters vir tipe-taak 7**

Vaardighede	Praat- en luistervaardighede
Teksgenre	Dialog
Inligtingsprosesseringsvlak	Deels beskrywend en deels herstruktureringvlak
Gespreksgenote	Bekende gelykes
Onderwerp	Boekwinkels
Kontekstuele ondersteuning	Hier en nou
Linguistiese kenmerke	Bekende woordeskat oor boekwinkels; grammatikale strukture vir voorkeure; vraag-en-antwoord-sinne oor boekwinkels, plekaanduiding en instruksies

Die parameters vir die inligtingsprosesseringsvlakke kan volgens Van Avermaet en Gysen (2006: 37) se raamwerk soos volg geformuleer word:

Die taalgebruiker kan op 'n **beskrywende vlak** die hoofgedagtes en idees rakende inligting in tekste oor boekwinkels verstaan.

Die taalgebruiker kan op 'n **herstruktureringvlak** relevante inligting en instruksies oor boekwinkels in advertensies en reklamemateriaal selekteer.

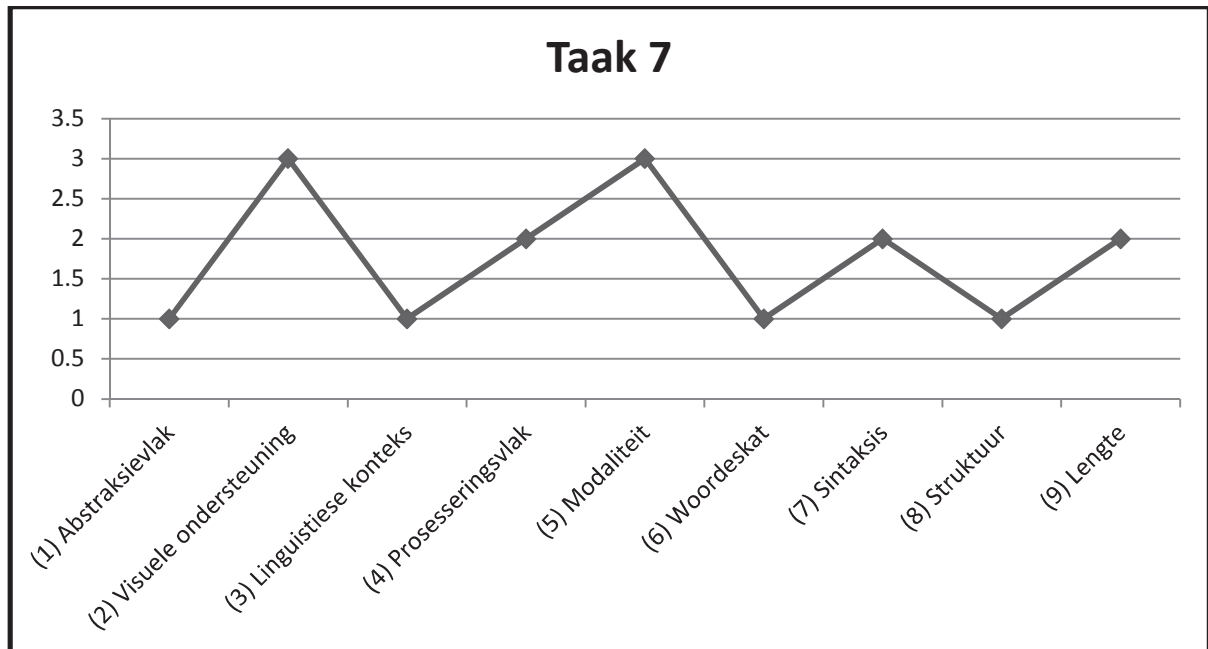
Na aanleiding van Duran en Ramaut (2006: 51) se raamwerk is taak 7 se parameters vir taakkompleksiteit:

**Tabel 3.27: Taakkompleksiteitsparameters vir taak 7**

<b>(a) Wêreld</b>	
1. Abstraksievlak	Hier en nou
2. Graad van visuele ondersteuning	Geen visuele ondersteuning
3. Linguistiese konteks	Lae inligtingsdigtheidvlak en hoë oorbodigheidsvlak
<b>(b) Taak</b>	
4. Prosesseringsvlak	Deels beskrywend en deels herstrukturierend
5. Modaliteit	Verbale reaksie
<b>(c) Teks</b>	
6. Woordeskat	Bekende woordeskat oor boekwinkels

7. Sintaksis	Deels kort, eenvoudige sinne en deels redelike lang sinne met jukstapositionering
8. Struktuur	Duidelik en eksplisiet
9. Lengte	Redelik lank

Bogenoemde parameters vir taakkompleksiteit is op 'n kompleksiteitsgrafiek aangedui:



**Figuur 3.7: Kompleksiteitsgrafiek van taak 7**

Na aanleiding van bogenoemde grafiek van die parameters vir taakkompleksiteit, kan afgelei word dat taak 7 nie so kompleks is nie. Slegs parameter 2 (geen visuele ondersteuning) en parameter 5 (verbale reaksie) is kompleks, terwyl die ander parameters tussen eenvoudig en gemiddeld inpas.

### 3.8.1.2 Taaktipologie

Volgens Pica et al. (1993) se klassifikasie, is taak 7 'n inligtingsgapingstaak:

**Tabel 3.28: Taaktipologie van taak 7**

Taak 7	Inligting-houer	Inligting-aanvraer	Inligting-verskaffer	Inligting-aanvraer-verskaffer-verhouding	Interaksie-benodigdhede	Doeloriëntasie	Uitkomst-opsie
Inligtings-gaping	X of Y	X of Y	X of Y	1-rigting (X tot Y & Y tot X)	+ benodig	+ konvergent	1

Hierdie taak is gerig op die soek na inligting, naamlik om 'n gepaste boekhandelaar te vind. Daar is verder 'n gaping in die inligting waaroor student X en student Y beskik. Die een deelnemer (student X) beskik oor inligting waarvan die ander een (student Y) nie kennis dra

nie, maar wel nodig het om die taak te voltooi; dus beskik student X oor belangrike taakrelevante inligting oor boekwinkels en student Y moet dit vra. Eenrigtinguitruiling vind plaas van die sender-deelnemer X na die ontvanger-deelnemer Y, met ander woorde X is die student wat die inligting oor die boekwinkels aan student Y verskaf, wat die inligting benodig. Interaksie is nodig om die taak te kan voltooi om by die konvergente doel en enkeluitkomst uit te kom, naamlik die vind van 'n gepaste boekhandelaar. By hierdie tipe taak is daar volgens Pica et al. minder geleenthede as in die kettingtaak vir die deelnemers om hulle verstaanbaar te maak aangesien elke deelnemer 'n vasgestelde rol het.

### 3.8.1.3 Kognitiewe kompleksiteitsanalise

Op grond van Robinson (2007a: 15-16) se model kan die taakomstandighede vir taak 7 soos volg omskryf word:

Wat die deelnemingsveranderlikes betref, wat interaksionele eise maak deur die faktore wat die interaksie beïnvloed, is daar net twee deelnemers aan hierdie taak. Min deelname is dus nodig, maar albei moet deelneem en onderhandel sodat daar tweerigtingkommunikasie kan plaasvind. Daar word gewerk na 'n konvergente oplossing, naamlik dat die student 'n gepaste boekhandelaar kry waar sy haar akademiese boeke kan aankoop. 'n Oop antwoord word egter vereis. Opsommend het taak 7 dus die volgende kenmerke: [- eenrigting-kommunikasie], [+ min deelnemers], [+ oop antwoord], [+ konvergente oplossing], [+ min deelname nodig] en [+ onderhandeling].

Wat die deelnemersveranderlikes betref wat interaktante eise maak om die deelnemers nader te omskryf, is die deelnemers van dieselfde geslag en bekend aan mekaar. Hulle neem gelyke rolle en status aan alhoewel een oor meer inhoudskennis beskik as die ander een. Hulle het dieselfde vaardighede en deel dieselfde kulturele kennis. Opsommend het taak 7 dus die volgende kenmerke: [+ dieselfde vaardigheid], [+ dieselfde geslag], [+ dieselfde kulturele kennis], [+ bekendheid], [- gedeelde inhoudskennis] en [+ gelyke rolle en status].

Die taakomstandighede vir taak 7 lyk dus soos volg:

Taak	Deelnemingsveranderlike vlak Interaksionele eise	Deelnemersveranderlike vlak Interaktante eise
7	- eenrigtingkommunikasie + min deelnemers + oop antwoord + konvergente oplossing + min deelname nodig + onderhandeling nodig	+ dieselfde vaardigheid + dieselfde geslag + gedeelde kulturele kennis + bekendheid - gedeelde inhoudskennis + gelyke rolle en status

Volgens hierdie omskrywing stel die taakomstandighede nie hoë interaktiewe eise aan die deelnemers nie aangesien daar geen definitiewe antwoord verwag word nie alhoewel 'n konvergente oplossing wel vereis word.

Taak 7 toon die volgende kenmerke in terme van Robinson (2005: 8) se raamwerk vir taakanalise :

[+ min elemente]

Die taak handel oor 'n maklik identifiseerbare element, naamlik die aankoop van voorgeskrewe boeke en die boekwinkels wat naby die universiteit is. Die keuse is slegs tussen twee boekwinkels, wat bykans dieselfde fasiliteite en moontlikhede bied. Daar is dus nie veel elemente wat die studente tydens die uitvoering van die taak moet baasraak nie. Die taak neem die vorm aan van vraag en antwoord. Ruimtelike plasings kom wel voor, naamlik: "in die Plaza" (sin 8), "in die Studentesentrum" (sin 14) en "naby aan die kampus" (sin 15), maar dit is van so 'n aard dat dit nie komplekse navigasie van die ruimte behels nie. Die ruimtelike plasings is 'n voorbeeld van taaknatuurlikheid. 'n Aksisgebaseerde verwysing in: "Dit is oorkant die Huldeblyk-teater" (sin 11) saam met die deiksis in: "*Daardie* wit gebou?" (sin 12) gee 'n ietwat meer komplekse karakter aan die dialoog alhoewel dit maklik identifiseerbare landmerke is. Dit is 'n voorbeeld van taakbruikbaarheid (Loschky & Bley-Vroman, 1993: 137). Die verwysings na tyd is ook nie besonder ingewikkeld nie en is bloot 'n tydsaanduiding: "tot sesuur in die middag oop" (sin 21) en "klas het tot vyfuur" (sin 21). Die tyds- en plekaanduidings is eenvoudig en maklik identifiseerbaar, daarom die klassifikasie van [+ min elemente].

[+ min redenering]

Omdat daar min elemente in die taak voorkom, word min redenering vereis. Die taak vereis die eenvoudige oordra van feite: een student vra die vrae en die ander een beantwoord dit. Plek-plek kom redenering wel voor, soos byvoorbeeld waar die een student haar keuse van 'n boekwinkel regverdig: "want hulle bied ook tweedehandse boeke teen billike pryse aan" (sin 18). Min kousale en intensionele redenering kom voor, soos in: "so dit is eintlik makliker bereikbaar" (sin 22) en "Ek *dink* ek weet waar dit is" (sin 13). Die aard en omvang van hierdie redenering is egter sodanig dat nie sal bydra tot die ontwikkelingskompleksiteit van die taak nie en word daarom geklassifiseer as [+ min redenering].

[+ hier en nou]

Die taak bevat sinne in die teenwoordige tyd en het dus betrekking op die hier en die nou. Die studente praat oor 'n saak wat aan hulle bekend is en wat in hulle onmiddellike omgewing van die kampuslewe plaasvind. Dit is 'n gedeelde ervaring tussen die dialoog-

deelnemers omdat hulle praat oor 'n saak wat algemeen bekend is op kampus. Die meeste van die gesprek vind in die teenwoordige tyd plaas, naamlik in sin 2: "Hoe gaan dit met jou?" Omdat die taak in die teenwoordige tyd plaasvind, word dit geklassifiseer as [+ hier en nou].

Die brongerigte kenmerke toon dat die taak oor die kenmerke van lae ontwikkelingskompleksiteit beskik.

[+ beplanningstyd]

Die taak vereis wel van die studente om te beplan omdat hulle (veral een van die deelnemers) praat oor 'n onbekende onderwerp, naamlik die oopmaak van 'n rekening by 'n boekwinkel. Vir die doeleindes vir die suksesvolle afhandeling van die taak word aangeneem dat hulle wel beplanningstyd sal kry.

[+ parate kennis]

Die taak vra van die studente om hulle parate kennis oor die kampus het, te gebruik. Dit vereis 'n mate van parate kennis, want die een student praat oor 'n onbekende onderwerp. Sy ontbreek parate kennis en daarom vra sy uit daaroor. Daar is 'n onbekendheid by haar rakende die domeininhoud van die aankoop van handboeke en die beskikbare boekwinkels op die kampus. Sy verstaan egter die breë konteks waarin die gesprek plaasvind aangesien dit hier gaan oor die aankoop van boeke en watter boekwinkels daar is. Die parate kennis is genoegsaam om die taak suksesvol te voltooi en vereis algemene kennis eerder as spesifieke kennis. Daarom die klassifikasie van [+ parate kennis].

[+ enkeltaak]

Alhoewel die taak van die studente vereis om gelyktydige aksies, naamlik luister en praat, uit te voer, word omvattende luister en praat nie werklik benodig nie. Die een deelnemer sal ook eerder net luister om die inligting in te neem as om werklik intensief te luister om daaroor te redeneer. Sy wil eintlik net weet watter boekwinkels beskikbaar is en wat elkeen bied. Dit neem die vorm aan van vraag en antwoord. Omdat hier nie werklike meervoudige take uitgevoer word nie, word die taak geklassifiseer as [+ enkeltaak].

Die bronverspreidende kenmerke toon dat die taak oor die kenmerke van lae performatiewe kompleksiteit beskik.

Na aanleiding van die ontleding van taak 7, kan dit in **kwadrant 1** van Robinson se model geplaas word, naamlik om lae performatiewe en ontwikkelingskompleksiteit te bewerkstellig. Al die taakkenmerke van kwadrant 1 kom in die dialoog voor. Die taak stel min eise aan die deelnemers. Dit sal dus baie vroeg in die taaksiklus geplaas word en kan komplekser

gemaak word deur byvoorbeeld sekere elemente, soos deur dit meer elemente te gee of dit in die verlede tyd te plaas, te verander.

Opsommend vertoon taak 7 dus die volgende kenmerke:

Taak	Brongerigte kenmerke (lae ontwikkelingskompleksiteit)	Bronverspreidende kenmerke (lae performatiewe kompleksiteit)	Kwadrant
7	+ min elemente + min redenering + hier-en-nou	+ beplanningstyd + parate kennis + enkeltaak	1

#### 3.8.1.4 Linguistiese kompleksiteitsanalise

In die dialoog kom plek-plek voorbeelde van komplekse sinne voor alhoewel oorwegend eenvoudige sinstrukture voorkom. Dit gaan in dié dialoog om die aankoop van boeke en om uit te vind oor die beskikbare boekwinkels. Lang verduidelikings kom egter nie so dikwels voor nie en die dialoog neem die vorm van vraag en antwoord aan.

Neweskikkende sinne, wat uit hoofsinne bestaan, kom in die dialoog voor, soos gesien in sin 42, waar die teenstellende neweskikkende voegwoord *maar* voorkom: “maar jy moet eers toestemming daarvoor kry”. Die skakelende voegwoord *en* kom ook in etlike sinne voor, soos sin 15: “Hulle bied albei goeie diens en is naby aan die kampus.” Die plaasvervangende neweskikkende voegwoord *of* word in sin 40 gebruik: “of iemand van jou voorgeskrewe boeke daarin adverteer”. Hierdie konstruksies is volgens Loschky en Bley-Vroman (1993: 137) voorbeelde van taakbruikbaarheid omdat dit bydra tot die suksesvolle uitvoering van die taak.

Voorbeelde van onderskikkende bysinne kom voor, wat volgens Michel (2011: 102) ’n aanduiding van sintaktiese kompleksiteit kan wees, soos byvoorbeeld: “Ek dink ek weet waar dit is” (voorwerpsin) (sin 13), “want hulle bied ook tweedehandse boeke teen billike pryse aan” (bywoordelike bysin van rede) (sin 18), “Hulle is ook bietjie goedkoper as Boekenuus” (bywoordelike bysin van vergelyking) (sin 19), “Hulle sal ook indien die boek nie beskikbaar is nie [...] tot jy dit kan kom afhaal” (bywoordelike bysin van voorwaarde en bywoordelike bysin van tyd) (sin 20), “Ek het ’n merietebeurs wat eers later uitbetaal word waarmee ek die boeke wil koop” (byvoeglike bysin en bywoordelike bysin van doel) (sin 33) en “Daar is afbetalingsfasiliteite soos driemaandeliks of sesmaandeliks” (bywoordelike bysin van vergelyking) (sin 26). Sinne waarin die infinitief gebruik word, is sin 6: “om my voorgeskrewe boeke aan te koop” en sin 35: “Hoor maar by hulle wat om te doen”. Hierdie grammatikale strukture is dus noodsaaklik vir suksesvolle taakuitvoering en behoort in die taakontwerp spesifieke fokus te kry (Loschky & Bley-Vroman, 1993: 138). Dit is ook volgens Foster et al. (2000) ’n aanduiding van sintaktiese kompleksiteit.

Die dialoog bevat sinne wat in die teenwoordige tyd plaasvind, soos gesien in sin 2: “Hoe gaan dit met jou?” Tog kom toekomendetydsinne voor: “Hulle sal ook indien die boek [...] tot jy dit kan kom afhaal” (sin 20) en “Ek dink ek sal na Lekkerlees gaan en by hulle gaan hoor” (sin 38). Die modale werkwoord *kan* word in sommige sinne gebruik wat ook ’n toekomsmoontlikheid suggereer: “Jy kan natuurlik ook in *Die Matie* kyk” (sin 40). Dit is ’n struktuur wat natuurlik in die taak na vore sal kom.

Die dialoog bevat wel etlike voorbeelde van komplekse sinstrukture, maar omdat dit nie baie redenering vereis nie, is die komplekse sinne nie so opvallend nie. Plek-plek kom redenering voor, soos in sin 18: “want hulle bied ook tweedehandse boeke teen billike pryse aan”, waar die een deelnemer haar keuse van ’n boekwinkel regverdig. Sin 13 en 22 bevat voorbeelde van intensionele en kousale redenering: “Ek dink ek weet waar dit is” en “so dit is eintlik makliker bereikbaar”.

Na aanleiding van die sintaktiese ontleding kan gesê word dat taak 7 sintakties redelik eenvoudig is.

### 3.8.2 Samevatting

Nadat die verskillende teoretiese benaderings op taak 7 toegepas is, kan die volgende afleiding gemaak word: Taak 7 is na my mening nie ’n komplekse taak nie. Wanneer Van Avermaet en Gysen (2006: 37) se parameters vir inligtingsprosesseringsvlakke toegepas is, word dit op die tweede vlak, naamlik die herstruktureringsvlak, geplaas. Aan die hand van Duran en Ramaut (2006: 51) se parameters vir taakkompleksiteit en die voorstelling daarvan op die kompleksiteitsgrafiek is taak 7 ook nie so kompleks nie. Daarteenoor val dit volgens die taaktipologie van Pica et al. (1993) in die tweede boonste tipologie wat beteken dat dit tot ’n mate help met studente se intertaalontwikkeling. Die taakomstandighede stel volgens Robinson (2007a: 15-16) se model nie besondere hoë interaksionele eise nie terwyl dit na Robinson (2005: 8) se kognitiwiteitsontleding in kwadrant 1 geplaas is. Sintakties is dit na aanleiding van Foster et al. (2000) se AS-eenhede, asook Michel (2011) en Loschky en Bley-Vroman (1993) se ondersoeke redelik eenvoudig.

## 3.9 Taak 8

**Jy en ’n ander damestudent staan in die ry van jul koshuiseetsaal en wag om jul maaltyd te ontvang. Julle groet mekaar en terwyl jul so staan, gesels jul oor jul voor- en afkeure van sekere kosse wat in die koshuis bedien word. ’n Engelssprekende eerstejaar sluit dan by julle aan. Sy groet op die manier wat in die koshuisopset van ’n junior verwag word en vra dan raad in verband met eetkwotas op universiteit.**



**Kommunikatiewe doelwitte:**

- om menings oor die kosse wat studente in die koshuis kry, te wissel
- om menings oor elkeen se voor- en afkeure te wissel
- om oor die gebruik van eetkwotas te praat
- om na die medestudente se voor- en afkeure te luister
- om oor die gebruik van eetkwotas te luister

Student 1: (1) Hallo, Marelize, weet jy wat ons vanmiddag kry om te eet?

[Groet en vra vraag oor kos]

Student 2: (2) Haai, Marijke, man dit lyk vir my soos een of ander bredie.

[Groet en antwoord vraag]

Student 1: (3) Ai, mens kan sien dis alweer amper die einde van die semester. (4) Die voorraad is op, so nou word alles voorgesit wat oorgebly het en tamatiesous word daarvoor gegooi. (5) Is daar darem poeding?

[Lewer kommentaar op die gereg en vra vraag oor nagereg]

Student 2: (6) Nee, lyk my nie vandag nie, maar daar is darem slaai en piesangs en appels.

[Antwoord negatief en brei uit oor ander kosse]

Student 1: (7) Ja, en as dit nie jou honger stil nie, is daar darem broodjies met grondboontjebotter en stroop. (8) Ontbyt is darem altyd 'n treffer. (9) Wat is jou gunstelingontbyt?

[Gesels oor koshuiskos, vertel wat sy verkies en vra vraag oor gunstelingdis]

Student 2: (10) Beslis die plaatkoekies met goue stroop en aarbeie. (11) En jy?

[Antwoord en vra vraag oor gunstelingdis]

Student 1: (12) Die roosterbrood met 'n gebakte eiertjie en spek op. (13) Ek hou egter nie van daardie "Spaanse omelet" met die murgpampoentjies wat ons partymaal kry nie.

[Antwoord op vraag en noem 'n gereg waarvan sy nie hou nie]

Student 2: (14) Ek stem! (15) Ek hou ook van die sop wat ons dikwels in die winter saam met ons aandete kry.

[Stem saam en brei uit oor ander gunsteling]

Student 1: (16) Ja! Of die melkkos ... dis ook lekker. (17) En die lasagne wat ons partykeer kry, is ook heerlik. (18) Dan is daar ook die hoender-en-broccoligereg. (19) Mmmmmm, nou raak ek skoon lus vir eet!

[Stem saam en brei uit oor ander geregte waarvan sy hou]

Eerstejaarstudent: (20) Goeie middag, HK. (21) Hoe betaal ek vir my middagete en hoe kan ek ook middagete kry?

[Groet en vra vraag]

Student 2: (22) Wel Jar, eerstens moet jy jou kwota laai. (23) Dit kan jy op die rekenaar hier buite die eetsaal doen of by mymaties.com onder die skakel "Bestuur jou eetkwota".

[Antwoord vraag en verduidelik wat om te doen]

Student 1: (24) Eetkwotas is geld wat jy vooraf sê jy op kos gaan spandeer. (25) Dit kom op jou studenterekening.

[Verduideliking van eetkwota]

Student 2: (26) Net so. (27) En jy moet twee dae voor die tyd jou etes bespreek. (28) Jy kan kies of jy ontbyt, middagete of aandete of almal of geeneen wil hê nie.

- [Beaam en brei verder uit]
- Student 1: (29) En as jy vergeet, Jar, is die Neelsie altyd 'n tweede opsie.  
[Gee raad oor ander plekke waar geëet kan word]
- Student 2: (30) Maar onthou dat jy nie daar met jou studentekaart kan betaal nie. (31)  
Verstaan jy?  
[Gee verdere inligting en vra vraag ter verduideliking]
- Eerstejaarstudent: (32) Ja, HK en dankie HK.  
[Antwoord op vraag en bedank die twee studente]

### 3.9.1 Taakkenmerke

#### 3.9.1.1 Behoeftanalise

Uit die dialoog wat taak 8 illustreer, word die volgende taalgebruiksituasies en taaltake aan die hand van Van Avermaet en Gysen (2006: 28) se raamwerk afgelei:

**Tabel 3.29: Taalgebruiksituasies en taaltake van taak 8**

Taalgebruiksituasies	Taaltake
Praat met medestudente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gebruik gepaste informele groet- en aanspreekvorm</li> <li>• Gepaste groet- en aanspreekvorm van eerstejaars teenoor seniors</li> </ul>
Praat oor koshuiskos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Begryp vrae en antwoorde oor koshuiskos</li> <li>• Stel en beantwoord vrae oor koshuiskos</li> </ul>
Vergelyk gunstelingdisse in die koshuis	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Begryp vrae en antwoorde oor spesifieke kossoorte wat in koshuis aangebied word</li> <li>• Stel en beantwoord vrae oor spesifieke kossoorte wat in koshuis aangebied word</li> <li>• Dra persoonlike voorkeure en wense oor spesifieke kossoorte oor</li> <li>• Vergelyk spesifieke kossoorte</li> </ul>
Gee instruksies oor eetkwotas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Begryp vrae en antwoorde oor eetkwotas</li> <li>• Stel en beantwoord vrae oor eetkwotas</li> <li>• Verduidelik en gee instruksies oor oplaai van eetkwotas</li> <li>• Begryp instruksies oor oplaai van eetkwotas</li> <li>• Gee raad ten opsigte van eetkwotas</li> </ul>
Redeneer oor gunstelinggeregte	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verduidelik persoonlike opinie oor gunstelinggeregte</li> <li>• Motiveer opinie oor gunstelinggeregte</li> <li>• Begryp en luister na ander se opinie oor gunstelinggeregte</li> </ul>

Die parameters vir die beskrywing tipe-taak 8 word na aanleiding van Van Avermaet en Gysen (2006: 32) se raamwerk soos volg omskryf:

**Tabel 3.30: Parameters vir tipe-taak 8**

Vaardighede	Praat- en luistervaardighede
Teksgenre	Dialoog
Inligtingsprosseringsvlak	Beskrywingsvlak
Gespreksgenote	Bekende gelykes
Onderwerp	Koshuiskos en eetkwotas
Kontekstuele ondersteuning	Hier en nou
Linguistiese kenmerke	Bekende woordeskat oor koshuiskos; vraag-en-antwoord-sinne oor koshuiskos; praat oor gunstelinggeregte; gee van instruksies; eenvoudige sinne; grammatikale strukture ten opsigte van voor- en afkeure

Die parameter vir die inligtingsprosseringsvlak vir tipe-taak 8 word aan die hand van Van Avermaet en Gysen (2006: 37) se raamwerk soos volg omskryf:

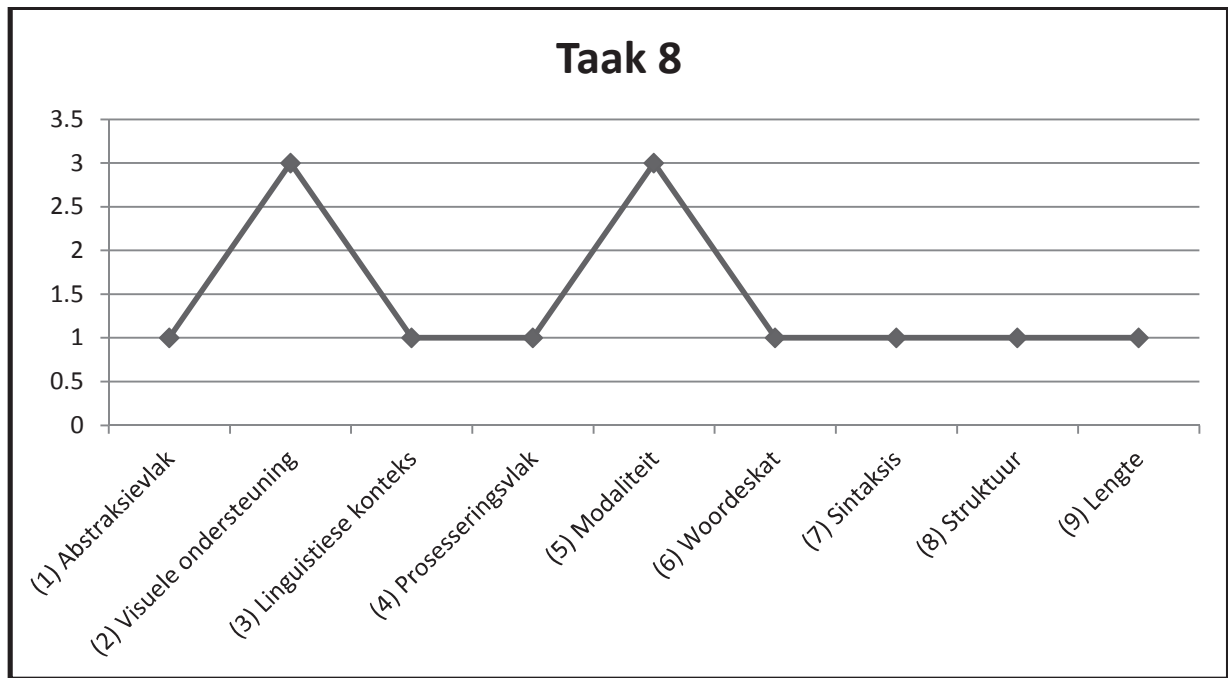
**Op 'n beskrywende vlak** kan die taalgebruiker die hoofgedagtes en idees oor die inligting oor koshuisaangeleenthede soos gunstelingkoshuisdisse en eetkwotas in tekste, soos koshuis-inligtingstukke, verstaan.

Volgens Duran en Ramaut (2006: 51) se onderskeidings word taak 8 se parameters vir taakkompleksiteit soos volg voorgestel:

**Tabel 3.31: Taakkompleksiteitsparameters vir taak 8**

<b>(a) Wêreld</b>	
1. Abstraksievlak	Hier en nou
2. Graad van visuele ondersteuning	Geen visuele ondersteuning
3. Linguistiese konteks	Lae inligtingsdigtheidsvlak en hoë oorbodigheidsvlak
<b>(b) Taak</b>	
4. Prosseringsvlak	Beskrywend
5. Modaliteit	Verbale reaksie
<b>(c) Teks</b>	
6. Woordeskat	Bekende woordeskat oor koshuiskos
7. Sintaksis	Kort, eenvoudige sinne
8. Struktuur	Duidelik en eksplisiet
9. Lengte	Kort

Bostaande taakkompleksiteitsparameters is op 'n kompleksiteitsgrafiek aangedui. Die taak is volgens die grafiese voorstelling nie so kompleks nie. Slegs parameter 2 (geen visuele ondersteuning) en parameter 5 (verbale reaksie) neig na die meer komplekse kant, terwyl die res aan die eenvoudige kant is.



**Figuur 3.8: Kompleksiteitsgrafiek van taak 8**

### 3.9.1.2 Taaktipologie

Na aanleiding van Pica et al. (1993) se klassifikasie is taak 8 'n meningsuitruilingstaak.

**Tabel 3.32: Taaktipologie van taak 8**

Taak 8	Inligting-houer	Inligting-aanvraer	Inligtingv-erskaffer	Inligting-aanvraer-verkaffer-verhouding	Interaksie-benodighede	Doeloriëntasie	Uitkomste-opsie
Menings-uitruiling	X = Y	X = Y	X = Y	2-rigting (X tot Y & Y tot x)	- benodig	- konvergent	1+/-

Die taakbeskrywing meld dat die twee dialoogdeelnemers idees en menings uitruil oor die kos in die koshuis. Beide die studente het gedeelde toegang tot die inligting, daarom student X = student Y. Tweerigtingkommunikasie vind plaas, maar daar word nie van hulle verwag om te konvergeer na 'n enkelmening of -doel nie en enige aantal uitkomste-opsies is moontlik. Hulle hoef derhalwe nie saam te stem oor wat hulle menings oor die kos in die koshuis is nie. Hierdie is dus 'n oop taak. Dit beteken dat deelnemers kan eindig met kontrasterende menings as waarmee hulle begin het. Dié soort taak bied die minste geleenthede vir intertaalontwikkeling en sodoende suksesvolle taalverwerwing.

### 3.9.1.3 Kognitiewe kompleksiteitsanalise

Op grond van Robinson (2007a: 15-16) se model kan die taakomstandighede van taak 8 soos volg omskryf word:

Op die deelnemingsveranderlike vlak is daar min deelnemers, naamlik twee. Later kom daar wel 'n derde deelnemer by. Albei die deelnemers moet egter deelneem en onderhandel is nodig sodat 'n tweerigtingvloei van inligting kan plaasvind. Hier word nie gewerk na 'n konvergente oplossing met 'n geslote antwoord nie. Opsommend lyk die interaksionele eise vir taak 8 so: [- eenrigtingkommunikasie], [+ min deelnemers], [- oop antwoord], [- konvergente oplossing], [+ deelname nodig] en [+ onderhandeling nodig].

Op die deelnemersveranderlike vlak is die twee deelnemers van dieselfde geslag en bekend aan mekaar. Hulle het dieselfde vaardighede en neem gelyke rolle en status aan. Hulle deel dieselfde kulturele en inhoudskennis. Dus lyk die interaktante eise vir taak 8 so: [+ dieselfde vaardigheid], [+ dieselfde geslag], [+ gedeelde kulturele kennis], [+ bekendheid], [+ gedeelde inhoudskennis] en [+ gelyke rolle en status].

Wanneer die derde deelnemer bykom, verander die interaktante eise soos volg: [- dieselfde vaardigheid], [+ dieselfde geslag], [- gedeelde kulturele kennis], [- bekendheid], [- gedeelde inhoudskennis] en [- gelyke rolle en status].

Taak 8 se taakomstandighede lyk dus soos volg:

<b>Taak</b>	<b>Deelnemingsveranderlike vlak</b> Interaksionele eise	<b>Deelnemersveranderlike vlak</b> Interaktante eise
8	- eenrigtingkommunikasie + min deelnemers - oop antwoord - konvergente oplossing + deelname nodig + onderhandeling nodig	+ dieselfde vaardigheid + dieselfde geslag + gedeelde kulturele kennis + bekendheid + gedeelde inhoudskennis + gelyke rolle en status

Taak 8 stel volgens die taakomstandighede nie besondere hoë eise aan die studente nie aangesien hulle nie by 'n konvergente antwoord hoef uit te kom nie.

Nadat taak 8 aan die hand van Robinson (2005: 8) se taakanalise ontleed is, is die volgende kenmerke geïdentifiseer:

[+ min elemente]

Die taak handel oor een maklik identifiseerbare element, naamlik koshuiskos. Daar word wel na verskillende geregte verwys, maar dit is net 'n uitbreiding en verduideliking van die koshuiskos. Daar kom nie baie verwysings na tyd en plek voor nie. In sin 1 word verwys na “vanmiddag” en in sin 3 “amper die einde van die semester”. Aan die einde van die taak word verwys na die maaltye wat die eerstejaarstudent wil eet en hoe lank voor die tyd sy moet aanteken. Wat plekaanduidings betref, is daar slegs die verwysing na die Neelsie-

studentesentrum in sin 29. In die taak is daar nie ingewikkelde elemente wat onderskei moet word nie en daarom dan die klassifikasie van [+ min elemente].

[+ min redenering]

Die taak stel nie redeneringseise aan die deelnemers nie, want daar vind basies net eenvoudige inligtingoordrag plaas. Ruimtelike plasings is maklik identifiseerbare landmerke soos “die Neelsie”. Kousale en intensionele redenering kom nie voor nie, want die deelnemers noem net die geregte waarvan hulle hou en gee nie die redes daarvoor nie. Daar kom wel ’n stellingswerkwoord voor in sin 1: “weet jy wat ons vanmiddag”. Die taak neem die vorm aan van vraag en antwoord met geen argumentering wat plaasvind nie; daarom die klassifikasie van [+ min redenering].

[+ hier en nou]

Die taak vereis van die studente om ’n gesprek te voer oor sake wat in die teenwoordige tyd plaasvind, dus in die hier en nou, wat ook ’n gedeelde ervaring tussen die deelnemers is. Hulle praat oor die koshuiskos. Die taak vind in die teenwoordige tyd plaas, soos byvoorbeeld in sin 25: “Dit kom op jou studenterekening.” Omdat die taak in die teenwoordige tyd plaasvind en oor ’n aspek handel wat in die nou van die studentelewe belangrik is, word dit geklassifiseer as [+ hier en nou].

Wat die brongerigte kenmerke betref, toon taak 8 die kenmerke van lae ontwikkelingskompleksiteit.

[+ beplanningstyd]

Die deelnemers aan hierdie taak benodig min voorafbeplanning omdat bekende en algemene inligting, naamlik koshuisgeregte waarvan hulle hou, oorgedra word. Die dialoogdeelnemers sal wel beplanningstyd gegee word vir die suksesvolle afhandeling van die taak.

[+ parate kennis]

Die taak vereis nie spesifieke parate kennis van die deelnemers nie, want hier word net inligting uitgeruil oor hulle gunstelinggeregte. Hulle hoef nie werklik te gaan navors nie en verskaf net persoonlike inligting. Hulle verstaan ook die breë konteks waarin die gesprek plaasvind. Daar is dus ’n topiese bekendheid met die onderwerp, wat geen of min parate kennis vereis nie – daarom die klassifikasie van [+ parate kennis].

[+ enkeltaak]

Omdat die taak die vorm aanneem van vraag en antwoord en die studente basies net na mekaar luister en dan antwoord, word slegs een aksie voltooi. Daar word nie meervoudige

aksies van die dialoogdeelnemers verwag nie en dinkwerk en redenering vind nie plaas nie. Die studente praat of luister net; daarom die klassifikasie van [+ enkeltaak].

Wat die bronverspreidende kenmerke betref, toon die taak 'n redelike lae performatiewe kompleksiteit.

Na aanleiding van die ontleding van taak 8, kan dit in **kwadrant 1** van Robinson se model geplaas word. Dit stel dus lae performatiewe en ontwikkelingseise. Die taak kan kompleks gemaak word deur meer elemente waaroor geredeneer moet word, in te voer, met geen beplanningstyd nie. Dit sal dus in die taakordening redelik vroeg in die taaksillabus geplaas word.

Opsommend toon taak 8 dus die volgende kenmerke:

Taak	Brongerigte kenmerke (lae ontwikkelingskompleksiteit)	Bronverspreidende kenmerke (lae performatiewe kompleksiteit)	Kwadrant
8	+ min elemente + min redenering + hier en nou	+ beplanningstyd + parate kennis + enkeltaak	1

#### 3.9.1.4 Linguistiese kompleksiteitsanalise

In hierdie dialoog kom wel voorbeelde van komplekse sinne voor alhoewel dit hoofsaaklik enkelvoudige sinne is. Dit gaan daaroor om oor koshuiskos te kommunikeer. Alhoewel die dialoog nie redeneringseise volgens Robinson (2005: 8) se model stel nie, kom daar tog komplekse sinne voor waarin verduidelikings voorkom asook uitbreidings op aanvanklike stellings.

Die dialoog bevat neweskikkende sinne, wat uit hoofsinne bestaan, soos gesien in sin 4 en sin 21 waar die skakelende neweskikkende voegwoord *en* voorkom: “so nou word alles voorgesit wat oorgebly het en tamatiesous word daarvoor gegooi” en “Hoe betaal ek vir middagete en hoe kan ek ook middagete kry?”. Dié tipe strukture sal natuurlik na vore kom omdat dit hier gaan oor uitbreidings en in die taakontwerp moet dit volgens Loschky en Bley-Vroman (1993: 136) se navorsing só ingebou word dat die deelnemers daaraan sal aandag skenk. Die teenstellende neweskikkende voegwoord *maar* kom in sin 6 voor: “Nee, lyk my nie vandag nie, maar daar is darem slaai en piesangs en appels.”

Voorbeelde van onderskikkende bysinne, wat volgens Foster et al. (2000) en Michel (2011: 102) aanduidings van sintaktiese kompleksiteit is, kom ook voor: “word alles voorgesit wat oorgebly het” (byvoeglike bysin) (sin 4), “en as dit nie jou honger stil nie” (bywoordelike bysin van voorwaarde) (sin 7), “die murgpampoentjies wat ons partymaal kry nie” (byvoeglike



bysin) (sin 13) en “van die sop, wat ons dikwels in die winter” (byvoeglike bysin) (sin 15). Slegs sin 1 bevat die infinitief: “weet jy wat ons vanmiddag kry om te eet”.

Die dialoog bevat sinne in die teenwoordige tyd, soos gesien in sin 25: “Dit kom op jou studenterekening.”

Dit is duidelik dat die dialoog minder voorbeelde van komplekse sinstrukture bevat, aangesien kousale en intensionele redenering nie voorkom nie. Die dialoog neem basies die vorm van vraag en antwoord aan. Daarom is dit sintakties eenvoudig.

### 3.9.2 Samevatting

Die volgende afleiding kan na aanleiding van die verskillende teoretiese benaderings gemaak word: taak 8 is volgens my nie 'n komplekse taak nie. Dit word eerstens bewys na aanleiding van Van Avermaet en Gysen (2006: 37) se parameters vir die inligtings-prosesseringsvlakke omdat taak 8 slegs op die basiese vlak lê, naamlik die beskrywende vlak. Uit Duran en Ramaut (2006: 51) se kompleksiteitsparameters en die voorstelling daarvan in die kompleksiteitsgrafiek, toon dit ook dat taak 8 nie so kompleks is nie. Dit val in die onderste tipologie van Pica et al. (1993) as 'n meningsuitruilingstaak wat die minste geleenthede bied vir intertaalontwikkeling. Die taakomstandighede, volgens Robinson (2007a: 15-16) se model, stel ook nie besonder hoë eise aan die studente nie. Die feit dat dit in kwadrant 1 van Robinson (2005: 8) se generiese model val en dat dit sintakties na aanleiding van Foster et al. (2000), Michel (2011) en Loschky en Bley-Vroman (1993) nie kompleks is nie, is verdere bevestiging dat taak 8 nie kompleks is nie.

### 3.10 Taak 9

**Jy is 'n nuwe student (student 2), wat met 'n senior student (student 1) praat oor jou studentekaart, wat jy verloor het. Julle groet mekaar eers en die senior student verneem of jy goed aangepas het in Stellenbosch. Die senior student gee vir jou raad in verband met waar en hoe jy 'n nuwe kaart kan bekom. Sy gee ook raad oor hoe om die verlore kaart as verlore aan te meld om sodoende ongemagtigde gebruik daarvan te voorkom. Jy bedank die senior student en julle neem afskeid.**

#### **Kommunikatiewe doelwitte:**

- om oor sake wat 'n student raak, soos 'n studentekaart wat verloor is, te praat
- om raad te gee en daarna te luister
- om na instruksies te luister en te verstaan
- om informeel te kan kommunikeer

- Student 1: (1) Hallo, Johan, hoe gaan dit met jou? (2) Ek het jou lanklaas gesien.  
[Groet en vra na welstand]
- Student 2: (3) Hallo, Marie, ek is maar besig met klasse – alles is anders as waar ek vandaan kom. (4) Hoe gaan dit met jou?  
[Groet en antwoord op vraag na welstand en vra vraag na welstand]
- Student 1: (5) Ja, dit vat nogal 'n tydjie om gewoond te raak aan 'n mens se rooster en al die nuwe dinge van 'n universiteit. (6) Dit gaan goed dankie. (7) Pas jy darem goed aan?  
[Simpatiseer met student se situasie, antwoord oor welstand en verneem na aanpassing van student]
- Student 2: (8) Ja, wat, ek is net baie vies vir myself. (9) Ek het gister my studentekaart êrens neergesit en kon dit toe nie weer kry nie!  
[Antwoord op vraag en noem probleem in verband met studentekaart]
- Student 1: (10) Aggenee, het jy oral gesoek? (10) Waar het jy dit laaste gehad?  
[Simpatiseer met student en vra uit oor situasie]
- Student 2: (11) Ek het dit gebruik om by die biblioteek in te gaan en moes dit toe tussen die boeke verloor het. (12) Ek kon toe nie boeke uitneem nie en 'n vriend moes my by die koshuis inlaat en vanoggend weer uitlaat.  
[Antwoord op vraag en verduidelik die gevolge van die situasie]
- Student 1: (13) Ai tog, ja, as jou studentekaart wegraak, voel mens sommer verlore. (14) Het jy by die sekuriteitstoonbank in die biblioteek gaan hoor of iemand dit nie dalk ingegee het nie?  
[Simpatiseer en vra vraag oor optrede]
- Student 2: (15) Ja, ek was vanoggend weer daar, maar niemand het dit ingegee nie. (16) Kan ek êrens weer 'n nuwe een kry? (17) Moet ek weer daarvoor betaal?  
[Antwoord vraag en vra raad oor nuwe kaart]
- Student 1: (18) Jy kan by Admin A gaan uitvind. (19) Daar is iemand wat nuwe kaarte uitreik. (20) Dit vat glad nie lank nie. (21) Ek dink dit kos R30, maar dit word op jou studenterekening geplaas.  
[Antwoord op vraag en gee raad en instruksies]
- Student 2: (22) Sjoë, ek is so bly! (23) Ek gaan sommer nou daarheen. (24) Baie dankie vir jou hulp.  
[Bedank student vir hulp en raad]
- Student 1: (25) Plesier. (26) Lekker dag verder vir jou. (27) Onthou net om jou ou kaart te kanselleer sodat iemand dit nie ongemagtig kan gebruik nie. (28) Netnou neem iemand op jou kaart boeke uit of maak fotostate op jou rekening.  
[Aanvaar bedanking en gee verdere raad oor kaart]
- Student 2: (29) Dankie, ek sal.  
[Groet]

### 3.10.1 Taakkenmerke

#### 3.10.1.1 Behoefte-analise

Uit die dialoog wat taak 9 illustreer, word die volgende taalgebruikssituasies en taaltake na aanleiding van Van Avermaet en Gysen (2006: 28) se raamwerk afgelei:

**Tabel 3.33: Taalgebruikssituasies en taaltake van taak 9**

<b>Taalgebruikssituasies</b>	<b>Taaltake</b>
Praat met medestudente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gebruik gepaste groet- en aanspreekvorm</li> <li>• Begryp vrae en antwoorde oor welstand</li> <li>• Stel en beantwoord vrae oor welstand</li> </ul>
Praat oor studentekaart wat weg is	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Stel en beantwoord vrae oor studentekaart wat weg is</li> <li>• Begryp vrae en antwoorde oor studentekaart wat weg is</li> <li>• Verduidelik probleem rondom studentekaart wat weg is</li> <li>• Begryp probleem rondom studentekaart wat weg is</li> </ul>
Gee instruksies oor oplossing vir verlore studentekaart	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gee instruksies oor oplossing in verband met verlore studentekaart</li> <li>• Verduidelik oplossing in verband met verlore studentekaart</li> <li>• Begryp instruksies oor oplossing in verband met studentekaart</li> </ul>
Doen navraag oor verlore studentekaart by sekuriteitstoonbank	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Stel en beantwoord vrae oor verlore studentekaart</li> <li>• Begryp vrae en antwoorde oor verlore studentekaart</li> <li>• Stel vrae na verdere optrede</li> <li>• Dra teleurstelling oor</li> </ul>
Doen navraag oor nuwe studentekaart by administrasiegebou	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Stel en beantwoord vrae oor verlore studentekaart</li> <li>• Begryp vrae en antwoorde oor verlore studentekaart</li> <li>• Begryp instruksies om nuwe studentekaart te kry</li> <li>• Stel en beantwoord vrae oor instruksies</li> <li>• Volg instruksies na om nuwe studentekaart te kry</li> </ul>
Gee oplossing vir verlore studentekaart	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Begryp probleem in verband met verlore studentekaart</li> <li>• Verduidelik probleem in verband met verlore studentekaart</li> </ul>
Motiveer ander student	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Motiveer student om aksie te neem oor verlore studentekaart</li> <li>• Begryp motivering oor aksie oor verlore studentekaart</li> </ul>

Die parameters vir die beskrywing van die tipe-taak van taak 9 word na aanleiding van Van Avermaet en Gysen (2006: 32) se raamwerk omskryf as:

**Tabel 3.34: Parameters vir tipe-taak 9**

Vaardighede	Praat- en luistervaardighede
Teksgenre	Dialoog
Inligtingsprosseringsvlak	Herstruktureringvlak
Gespreksgenote	Bekende gelykes
Onderwerp	Studentekaart wat wegraak
Kontekstuele ondersteuning	Hier en nou
Linguistiese kenmerke	Bekende woordeskat oor wegraak van studentekaart; vraag-en-antwoord-sinne oor administratiewe aangeleenthede; gee van instruksies; eenvoudige sinne

Taak 9 vertoon die volgende eienskappe in terme van die onderskeidingsvlakke van die inligtingsprosseringseise van Van Avermaet en Gysen (2006: 37):

**Op 'n beskrywende vlak** kan die taalgebruiker die hoofgedagtes en idees oor die inligting oor administratiewe aangeleenthede, soos die wegraak van 'n studentekaart, in tekste soos Jaarboeke verstaan.

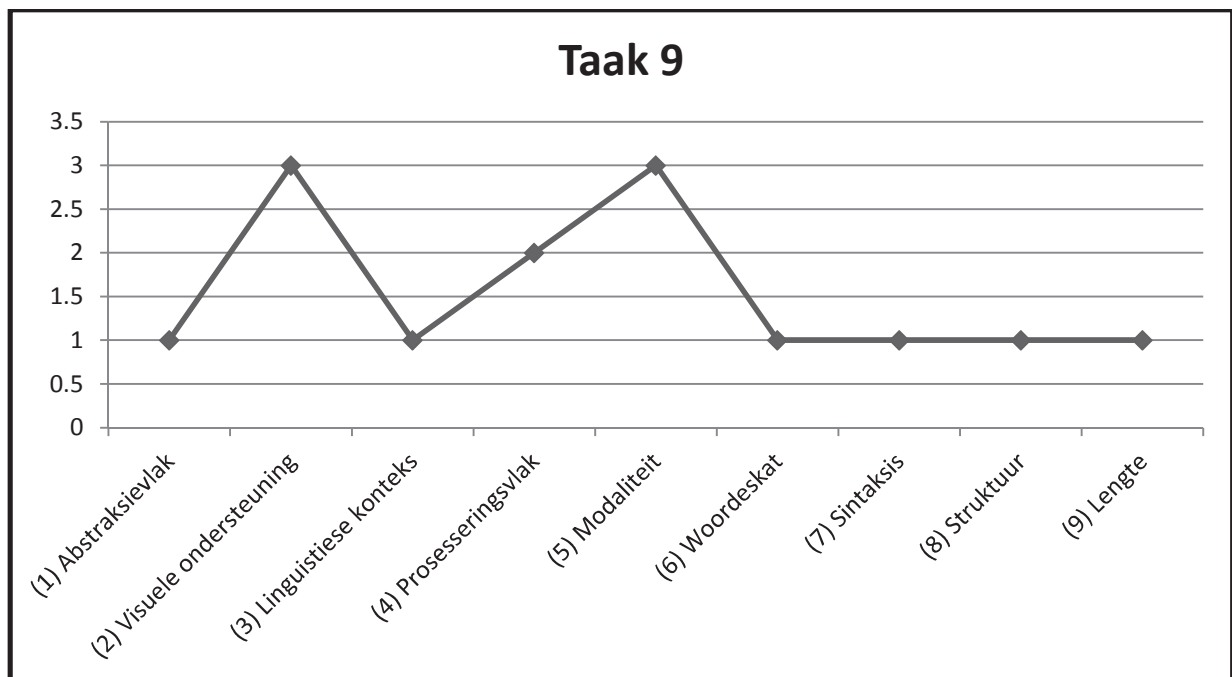
**Op 'n herstrukturingsvlak** kan die taalgebruiker relevante inligting en instruksies in tekste oor administratiewe aangeleenthede met instruktiewe waarde, soos administratiewe inligtingstukke, selekteer en instruksies verstaan soos hoe om 'n nuwe studentekaart te bekom.

Die parameters vir taakkompleksiteit volgens Duran en Ramaut (2006: 51) se raamwerk, word soos volg voorgestel:

**Tabel 3.35: Taakkompleksiteitsparameters vir taak 9**

<b>(a) Wêreld</b>	
1. Abstraksievlak	Hier en nou
2. Graad van visuele ondersteuning	Geen visuele ondersteuning
3. Linguistiese konteks	Lae inligtingsdigtheidsvlak en hoë oorbodigheidsvlak
<b>(b) Taak</b>	
4. Prosesseringsvlak	Herstrukturerend
5. Modaliteit	Verbale reaksie
<b>(c) Teks</b>	
6. Woordeskat	Bekende woordeskat oor verlore studentekaart
7. Sintaksis	Kort, eenvoudige sinne
8. Struktuur	Duidelik en eksplisiet gestruktureer
9. Lengte	Kort

Bogenoemde eienskappe van taak 9 is op 'n kompleksiteitsgrafiek voorgestel:



**Figuur 3.9: Kompleksiteitsgrafiek van taak 9**

Volgens die grafiese voorstelling van die parameters vir taakkompleksiteit, is taak 9 nie kompleks nie. Slegs parameter 2 (geen visuele ondersteuning) en parameter 5 (verbale

reaksie) neig om meer kompleks te wees. Parameter 4 (die prosesseringsvlak) lê tussenin en die res van die parameters is eenvoudig.

### 3.10.1.2 Taaktipologie

Taak 9 is 'n probleemoplossingstaak aangesien die een student die probleem van 'n verlore studentekaart het.

**Tabel 3.36: Taaktipologie van taak 9**

Taak 9	Inligting-houer	Inligting-aanvraer	Inligting-verskaffer	Inligting-aanvraer-verskaffer-verhouding	Interaksie-benodigdhede	Doel-oriëntasie	Uitkomst-opsie
Probleem-oplossing	X = Y	X = Y	X = Y	2-rigting (X tot Y & Y tot X)	- benodig	+ konvergent	1

Die een student (X), wat sy kaart verloor het, soek hulp by die ander student (Y), wat dit kan verskaf. Beide deelnemers het toegang tot die inligting en tweerigtingkommunikasie is moontlik, maar interaksie is nie nodig om die taak te voltooi nie. Die taak is gerig op 'n enkeloplossing van die probleem, met ander woorde wat die student moet doen om 'n nuwe studentekaart in die hande te kry. Dit is dus 'n geslote taak met een uitkomst en 'n konvergente doel. Volgens Loschky en Bley-Vroman (1993: 125) is die inligting in 'n geslote taak meer bepaald en spesifiek. Geslote take lei ook na meer betekenisonderhandeling en spraakmodifikasies. Probleemoplossende take bied volgens Pica et al. (1993) aan die deelnemers meer geleenthede om hulle verstaanbaar te maak deurdat die een inligting soek en die ander hulp verskaf.

### 3.10.1.3 Kognitiewe kompleksiteitsanalise

Op grond van Robinson (2007a: 15-16) se model word die taakomstandighede, wat die interaktiewe faktore van taak 9 is, soos volg omskryf:

Die deelnemingsveranderlikes is dat daar min deelnemers is. Albei die deelnemers moet deelneem en onderhandel om tweerigtingvloei van inligting toe te laat om te werk na 'n geslote antwoord met 'n konvergente oplossing. Die twee studente moet dus met mekaar in gesprek tree en by die gepaste oplossing vir die probleem kom. Dus lyk die interaksionele eise vir taak 9 soos volg: [- eenrigtingkommunikasie], [+ min deelnemers], [- oop antwoord], [+ konvergente oplossing], [+ deelname nodig] en [+ onderhandeling nodig].

Die deelnemersveranderlikes is dat die deelnemers van verskillende geslagte is wat bekend aan mekaar is. Hulle het dieselfde vaardighede en deel dieselfde kulturele kennis. Hulle neem nie gelyke rolle en status aan nie, want die een student is ouer en kan meer raad gee aan die jonger, nuwer student. Hulle deel ook nie die inhoudskennis nie aangesien die een

student nie weet wat om te doen oor sy studentekaart wat weg is nie. Dus lyk die interaktante eise soos volg: [+ dieselfde vaardigheid], [- dieselfde geslag], [+ dieselfde kulturele kennis], [+ bekendheid], [- gedeelde inhoudskennis] en [- gelyke rolle en status].

Opsommend lyk taak 9 se taakomstandighede soos volg:

<b>Taak</b>	<b>Deelnemingsveranderlike vlak</b> Interaksionele eise	<b>Deelnemersveranderlike vlak</b> Interaktante eise
9	<ul style="list-style-type: none"> <li>- eenrigtingkommunikasie</li> <li>+ min deelnemers</li> <li>- oop antwoord</li> <li>+ konvergente oplossing</li> <li>+ deelname nodig</li> <li>+ onderhandeling nodig</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>+ dieselfde vaardigheid</li> <li>- dieselfde geslag</li> <li>+ gedeelde kulturele kennis</li> <li>+ bekendheid</li> <li>- gedeelde inhoudskennis</li> <li>- gelyke rolle en status</li> </ul>

Die taakomstandighede stel wel eise aangesien daar beweeg moet word na 'n konvergente oplossing en die twee deelnemers moet dus by daardie oplossing uitkom, anders is die kommunikasie nie geslaagd nie.

Na aanleiding van Robinson (2005: 8) se raamwerk toon taak 9 die volgende kognitiewe kenmerke:

[+ min elemente]

In hierdie taak kom nie baie soortgelyke elemente voor nie. Slegs een maklik onderskeibare element, naamlik wat om te doen indien die student sy studentekaart verloor, is die onderwerp van die taak. Temporele en ruimtelike verwysings kom wel voor. Voorbeelde van die temporele verwysings kom voor in die volgende sinne: “Ek het jou lanklaas gesien” (sin 2), “dit vat nogal 'n tydjie” (sin 5), “gister” (sin 9), “vanoggend” (sinne 12 en 15) en “Ek gaan sommer nou daarheen” (sin 23). Verwysings na ruimte word gevind in: “'n universiteit” (sin 5), “êrens” (sin 9), “om by die biblioteek in te gaan en moes dit tussen die boeke verloor het” (sin 11), “by die koshuis” (sin 12), “by die sekuriteitstonbank in die biblioteek” (sin 14) en “by Admin A” (sin 18). Die ruimtelike plasings is maklik identifiseerbare landmerke, maar is tog belangrik en noodsaaklik vir die taak omdat dit hier gaan oor 'n studentekaart wat iewers en op 'n sekere stadium weggeraak het. Hierdie temporele en ruimtelike verwysings is egter min en word nie gebruik om te onderskei tussen soortgelyke elemente nie. Daarom die klassifikasie van [+ min elemente].

[+ min redenering]

Redenering is nie belangrik in hierdie taak nie, al gaan dit hier oor 'n verduideliking van wat met die kaart gebeur het en waar dit verlore geraak het asook wat aan die saak gedoen kan word. Die taak vereis basies net die eenvoudige oordra van kennis en ander mense se

intensies en redenering oor kousaliteit word nie vereis nie. Intensionele redenering kom tog voor in: “Ek *dink* dit kos” (sin 21) terwyl ’n deiktiese verwysing voorkom in: “*Daar* is iemand” (sin 19). Geen kousale redenering en logiese subordinate, asook perspektiefneming, kom voor nie. Die aard en omvang van argumentering maak dat die taak geklassifiseer word as [+ min redenering].

[+ hier en nou]

Die taak vereis van deelnemers om ’n gesprek te voer oor sake wat in die teenwoordige tyd plaasvind, dus in die hier en nou. Dit is verder ’n gedeelde ervaring tussen die studente, naamlik wat om te doen wanneer ’n student sy studentekaart verloor. Die meeste van die taak vind in die teenwoordigetydsvorm plaas, soos gevind in sin 1, 3, 6, 13 en 18. Plek-plek word die verledetydsvorm gebruik, soos in: “Ek het jou lanklaas gesien” (sin 2), “Ek het dit gebruik” (sin 11) en “Ja, ek was vanoggend weer daar, maar niemand het dit ingegee nie” (sin 15). Hierdie verandering na verlede tyd is ’n taakeienskap wat volgens Loschky en Bley-Vroman (1993: 136) natuurlik in die dialoog na vore sal kom. Omdat die taak oorwegend in die teenwoordige tyd plaasvind, word dit geklassifiseer as [+ hier en nou].

In terme van die brongerigte kenmerke toon taak 9 lae ontwikkelingskompleksiteit.

[- beplanningstyd]

Vir die doel van hierdie studie, word aangeneem dat die deelnemers nie beplanningstyd sal kry om sodoende te beraadslaag in hulle voorbereiding om die taak te kan uitvoer nie. Die deelnemer wat die rol aanneem van die “nuwe” student, sal onmiddellik moet besluit wat om te sê om sy bekommernisse oor die verlore kaart uit te spreek. Die deelnemer wat die “senior” student se rol aanneem, sal weer moet besluit wat om te antwoord en die korrekte advies te gee.

[- parate kennis]

Die taakinstruksies sal nie aan die deelnemers algemene inligting verskaf wat as genoegsame parate kennis beskou kan word nie. Die instruksies sal wees dat die een deelnemer sy kaart verloor het en nie weet wat om te doen nie, terwyl die ander deelnemer weet wat om te doen. Omdat beide die deelnemers studente aan ’n universiteit is, kan dit aanvaar word dat hulle wel ’n breë begrip sal hê van die konteks waarin die taak plaasvind. Hulle mag selfs weet wat om te doen indien ’n student sy studentekaart verloor het deurdat hulle die inligting tydens die eerste week van kennismaking aan die universiteit ontvang het. Die onderwerp wat bespreek word, vereis egter spesifieke kennis eerder as algemene kennis. Op ’n kontinuum beskou is die hoeveelheid spesifieke voorafkennis wat nodig is om hierdie taak suksesvol te kan uitvoer, sodanig dat dit sal bydra tot die kognitiewe



kompleksiteit van hierdie taak eerder as om die kompleksiteit te verminder. Daarom die klassifikasie van [- parate kennis].

[- enkeltaak]

Die dialoog vereis van die studente om gelyktydige aksies, naamlik luister na en praat oor, uit te voer. Die luister en praat vind gelyktydig plaas en benodig dus omvattende luister- en praatvaardighede. Verder moet die studente terwyl hulle praat, beplan wat hulle wil sê. Omdat hier meervoudige aksies uitgevoer word, daarom [- enkeltaak].

In terme van die bronverspreidende dimensie, toon die taak hoë performatiewe eise.

Gebaseer op bogenoemde analise van die taakkenmerke, word taak 9 in **kwadrant 2** van Robinson (2005: 8) se model geplaas. Dit verskaf dus aan leerders hoë performatiewe en lae ontwikkelingskompleksiteit in die taalverwerwingsproses. Die taak sal dus vroeër in die taaksiklus gedoen word.

Opsommend vertoon taak 9 die volgende kenmerke:

Taak	Brongerigte kenmerke (lae ontwikkelingskompleksiteit)	Bronverspreidende kenmerke (hoë performatiewe kompleksiteit)	Kwadrant
9	+ min elemente + min redenering + hier en nou	- beplanningstyd - parate kennis - enkeltaak	2

#### 3.10.1.4 Linguistiese kompleksiteitsanalise

In hierdie dialoog kom wel voorbeelde van komplekse sinne voor alhoewel dit oorwegend uit enkelvoudige sinne bestaan. Dit gaan daaroor om oor 'n verlore studentekaart te gesels en te vra wat om te doen. Die dialoog bevat min redenering; daarom kom daar nie baie komplekse sinne voor nie.

Volgens Foster et al. (2000) se AS-eenhede en Michel (2011: 102) is voegwoorde en onafhanklike sinne aanduidings van sintaktiese kompleksiteit. Etlike neweskikkende sinne, wat uit hoofsinne bestaan, kom voor, soos gesien in sin 15 en sin 21 waar die teenstellende neweskikkende voegwoord *maar* voorkom: “Ja, ek was vanoggend weer daar, maar niemand het dit ingegee nie” en “Ek dink dit kos R30, maar dit word op jou studenterekening geplaas”. Die skakelende neweskikkende voegwoord *en* kom ook in etlike sinne voor, soos: “Ja, dit vat nogal 'n tydjie om gewoond te raak aan 'n mens se rooster en al die nuwe dinge van 'n universiteit” (sin 5). Nog voorbeelde van so 'n aaneenskakeling van inligting kom voor in sin 11 en sin 12. Die plaasvervangende voegwoord *of* word in sin 14 en sin 28 gebruik: “Het jy die sekuriteitstonbank in die biblioteek gaan hoor of iemand dit nie dalk ingegee het nie?” en “Netnou neem iemand op jou kaart boeke uit of maak fotostate op jou rekening”.

Hierdie strukture is taakeienskappe wat bruikbaar en nuttig sal wees vir die uitvoering van die taak (Loschky & Bley-Vroman, 1993: 137).

Etlike voorbeelde van onderskikkende bysinne as spesifieke taakrelevante kompleksiteitsaanduiders, soos deur Michel (2011: 102) ontleed, kom voor: “alles is anders as van waar ek vandaan kom” (bywoordelike bysin van vergelyking) (sin 3), “as jou studentekaart wegraak, voel mens sommer verlore” (bywoordelike bysin van voorwaarde) (sin 13), “Daar is iemand wat nuwe kaarte uitreik” (byvoeglike bysin) (sin 19) en “sodat iemand dit nie ongemagtig kan gebruik nie” (bywoordelike bysin van rede en die negatief) (sin 27). Hierdie konstruksies is volgens Loschky en Bley-Vroman (1993: 138) se omskrywing noodsaaklik en behoort in die taakontwerp aandag te kry. Sinne waarin die infinitief gebruik word, is: “dit vat nogal ’n tydjie om gewoon te raak” (sin 5), “Ek het dit gebruik om by die biblioteek in te gaan” (sin 11) en “Onthou net om jou ou kaart te kanselleer” (sin 27).

Die dialoog bevat sinne in die teenwoordige tyd, soos gesien in: “Hallo Marie, ek is maar besig met klasse” (sin 3). Tog kom verledetydsinne natuurlik voor: “Ek het jou lanklaas gesien” (wat die tydwoord *lanklaas* insluit) (sin 2), “Ek het gister my studentekaart êrens neergesit” (met die bywoord van tyd *gister* ingesluit) (sin 9) en “Ja, ek was vanoggend weer daar, maar niemand het dit ingegee nie” (met die tydwoord *vanoggend*) (sin 15).

Omdat redenering nie belangrik in die dialoog is nie, kom komplekse sinstrukture nie voor nie. Kousale en intensionele redenering ontbreek. Daarom is hierdie dialoog nie sintakties kompleks nie.

### 3.10.2 Samevatting

Nadat die verskillende teoretiese perspektiewe op taak 9 toegepas is, kan die volgende afleiding gemaak word: taak 9 is na my mening nie ’n komplekse taak nie. Van Avermaet en Gysen (2006: 37) se onderskeidingsvlakke vir die inligtingsprosesseringseise is gebruik om dit op die herstruktureringvlak te plaas. Taak 9 is volgens Duran en Ramaut (2006: 51) se parameters vir taakkompleksiteit en die voorstelling daarvan in die kompleksiteitsgrafiek nie kompleks nie. Dit val na aanleiding van Pica et al. (1993) se taaktipologie in die middel, naamlik ’n probleemoplossingstaak. Die taakomstandighede is aan die hand van Robinson (2007a: 15-16) ontleed en taak 9 stel wel interaksionele eise omdat daar by ’n konvergente oplossing uitgekome moet word. Robinson (2005: 8) se generiese model vir taakkompleksiteit wat dit in kwadrant 2 plaas en Loschky en Bley-Vroman (1993), Foster et al. (2000) en Michel (2011) se sintaktiese ontleding toon dat die taak nie kompleks nie. Taak 9 sal dus vroeg in die taaksillabus gedoen word.

### 3.11 Taak 10

Jy en 'n ander student bespreek 'n toets wat julle die aand skryf. Julle deel jul verwagtinge oor die toets en ook oor hoe julle voel oor die hoeveelheid werk wat julle moet leer. Julle praat oor die waarde van die toets en die gewig wat dit tel vir jul totale kursuspunt. Julle praat ook oor die plek waar die toets geskryf word.

#### Kommunikatiewe doelwitte:

- om oor die toets en die voorbereiding vir die toets te praat
- om te luister na wat die medestudent sê oor die toets
- om oor tyd en plek van die toets te praat

- Student 1: (1) Haai Gert, hoe vorder jy met die werk vir vanaand?  
[Groet en vra na vordering]
- Student 2: (2) Piet, dit gaan goed. (3) Ek het nog net een hoofstuk om deur te gaan, dan is ek twee keer deur al my werk.  
[Groet terug en antwoord oor vordering]
- Student 1: (4) Is jy ernstig? (5) Waar het jy die tyd gekry?  
[Reageer op vordering deur vraag te vra]
- Student 2: (6) Ek het elke hoofstuk per dag ingedeel en net 'n sekere hoeveelheid tyd daaraan spandeer. (7) Ek verstaan nie hoe jy nie gereed is nie. (8) Ons weet al twee weke van die toets.  
[Antwoord vraag en spreek verbasing uit]
- Student 1: (9) Jy weet mos ek stel alles uit tot op die einde en ek het die hoeveelheid werk heeltemal oorskat. (10) Hoe laat skryf ons vanaand?  
[Verduidelik situasie en vra vraag na tyd]
- Student 2: (11) Ek is self nie seker nie. (12) Daar is blykbaar lokaalindelingen op die kennisgewingsborde by die Departement.  
[Antwoord vraag en verduidelik]
- Student 1: (13) Het die dosent enigsins iets laat val oor wat belangrik is?  
[Vra vraag oor toets]
- Student 2: (14) Nee, ek het maar my eie afleidings gemaak met die hoeveelheid tyd wat hy aan elke hoofstuk spandeer het. (15) Het jy hoofstukke 4, 6 en 7 goed geleer? (16) Ek vermoed die langvrae kom daaruit.  
[Antwoord en vra vraag om hulp te verleen]
- Student 1: (17) Hoofstukke 4 en 7 ja, maar 6 nie so goed nie. (18) Dit is redelik algemeen bekende inhoude. (19) Ek leer dit vandat ek op skool is. (20) Het jy dit dan geleer?  
[Antwoord en vra vraag]
- Student 2: (21) Ja, hy het gesê hoofstuk 6 moet toegepas kan word op 'n gevallestudie. (22) So, die teorie is belangrik as jy die vraag volledig wil beantwoord. (23) As jy die terme kan definieer en kan raaksien in die teks, gaan dit baie punte in die sak wees.  
[Antwoord en verskaf rede]
- Student 1: (24) Weet jy wat die gewig van die toets is? (25) As ek nie goed vaar nie, is daar ander maniere om my predikaat op te stoot?

- [Vra vraag oor gewigwaarde van toets. Vra vraag oor ander maniere om jaarpunt te verbeter]
- Student 2: (26) Vanaand se toets tel 70% van die kursuspunt, die opstel wat ons verlede week geskryf het, tel 20% en die ander 10% word bygereken deur klasbywoning en die tutopdragte.  
[Antwoord vraag deur inligting te verskaf]
- Student 1: (27) Wel, ek het darem ses ure voor vanaand se toets, so ek gaan maar terug koshuis toe om te swot. (28) Gelukkig het ek nie meer klas nie. (29) Sal jy my SMS waar ons skryf wanneer jy na die kennisgewing oor die lokale gaan kyk?  
[Neem besluit oor voorbereiding en vra vraag]
- Student 2: (30) Ja ek sal. (31) Sterkte en ek hoop dit gaan goed vanaand.  
[Antwoord vraag en wens sterkte toe]
- Student 1: (32) Dankie, vir jou ook.  
[Beaam]

### 3.11.1 Bespreking van die taakkenmerke

#### 3.11.1.1 Behoeftte-analise

Uit die dialoog wat taak 10 illustreer word die volgende taalgebruiksituasies en taaltake aan die hand van Van Avermaet en Gysen (2006: 28) se raamwerk afgelei:

**Tabel 3.37: Taalgebruiksituasies en taaltake van taak 10**

Taalgebruiksituasies	Taaltake
Praat met medestudente	<ul style="list-style-type: none"> <li>Begryp vrae en antwoorde oor welstand</li> <li>Stel en beantwoord vrae oor welstand</li> </ul>
Dra inligting oor tyds- en ruimtelike aanduidings oor	<ul style="list-style-type: none"> <li>Begryp vrae en antwoorde oor tyd en plek</li> <li>Stel en beantwoord vrae oor tyd en plek</li> <li>Begryp tyds- en ruimtelike aanduidings</li> </ul>
Praat oor akademiese werk	<ul style="list-style-type: none"> <li>Begryp vrae en antwoorde oor akademiese druk</li> <li>Stel en beantwoord vrae oor akademiese werk</li> <li>Verduidelik werk aan iemand</li> <li>Begryp werk wat verduidelik is</li> </ul>
Praat oor toetsvoorbereiding en -skryf	<ul style="list-style-type: none"> <li>Begryp vrae en antwoorde oor toetsvoorbereiding</li> <li>Stel en beantwoord vrae oor toetsvoorbereiding</li> <li>Motiveer student vir toetsvoorbereiding</li> <li>Vergelyk werk wat voorberei is</li> <li>Begryp vergelyking van werk wat voorberei is</li> <li>Stel en beantwoord vrae oor gewig wat toets dra</li> <li>Begryp vrae en antwoorde oor gewig van toets</li> </ul>

Die parameters vir die beskrywing van die tipe-taak word na aanleiding van Van Avermaet en Gysen (2006: 32) se raamwerk omskryf as:

**Tabel 3.38: Parameters vir tipe-taak 10**

Vaardighede	Praat- en luistervaardighede
Teksgenre	Dialoog
Inligtingsprosseringsvlak	Herstruktureringsvlak
Gespreksgenote	Bekende gelykes
Onderwerp	Toets skryf
Kontekstuele ondersteuning	Hier en nou
Linguistiese kenmerke	Bekende woordeskat oor toetsskryf en toetsvoorbereiding; vraag-en-antwoord-sinne oor toetsskryf en toetsvoorbereiding; tyd- en plesinne

Taak 10 vertoon die volgende eienskappe in terme van Van Avermaet en Gysen (2006: 37) se onderskeidingsvlakke vir die inligtingsprosseringseise:

**Op 'n beskrywende vlak** kan die taalgebruiker die hoofgedagtes en idees oor inligting oor akademiese werk en toetsskryf in tekste soos klasnotas, klasaantekeninge en op Webstudies, verstaan.

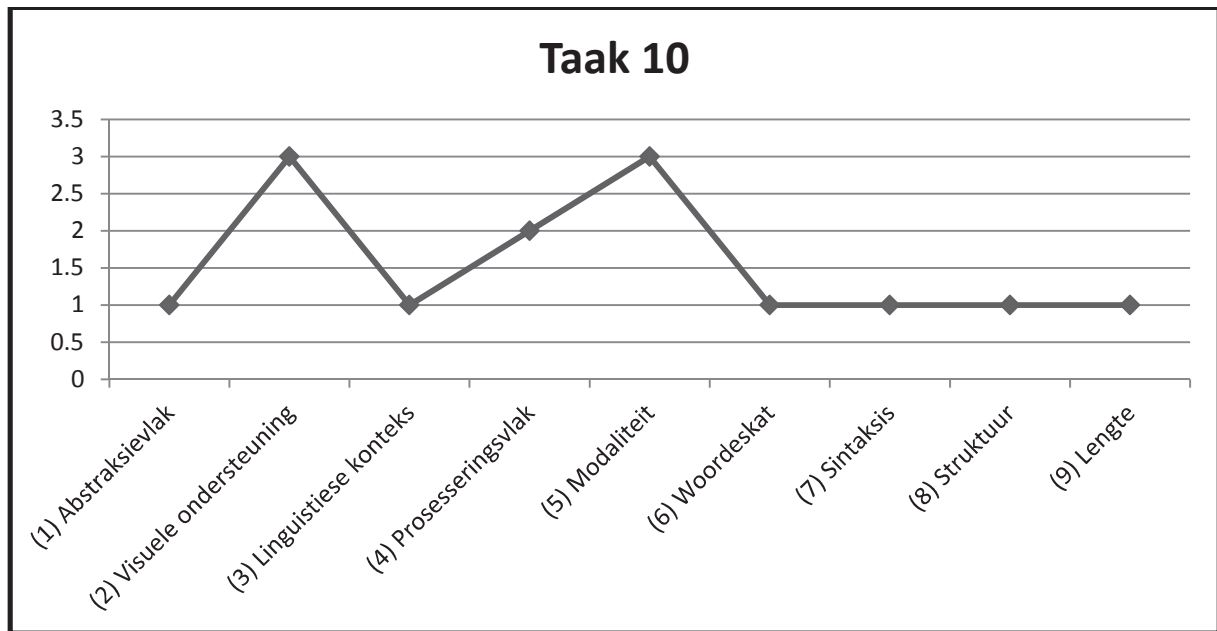
**Op 'n herstruktureringsvlak** kan die taalgebruiker relevante inligting en instruksies in tekste oor akademiese werk en toetsskryf in tekste soos Inligtingstukke, Jaarboeke en op Webstudies, selekteer.

Die parameters vir taakkompleksiteit van taak 10 volgens Duran en Ramaut (2006: 51) se raamwerk word soos volg aangedui:

**Tabel 3.39: Taakkompleksiteitsparameters vir taak 10**

<b>(a) Wêreld</b>	
1. Abstraksievlak	Hier en nou
2. Graad van visuele ondersteuning	Geen visuele ondersteuning
3. Linguistiese konteks	Lae inligtingsdigtheidsvlak en hoë oorbodigheidsvlak
<b>(b) Taak</b>	
4. Prosseringsvlak	Herstrukturerend
5. Modaliteit	Verbale reaksie
<b>(c) Teks</b>	
6. Woordeskat	Bekende woordeskat oor toetsskryf
7. Sintaksis	Kort, eenvoudige sinne
8. Teksstruktuur	Duidelik en eksplisiet gestruktureer
9. Tekslengte	Kort

Bogenoemde uiteensetting van die parameters van taakkompleksiteit is op 'n kompleksiteits-grafiek voorgestel. Na aanleiding van onderstaande grafiek van die parameters vir taakkompleksiteit volgens Duran en Ramaut (2006: 51), kan afgelei word dat taak 10 nie baie kompleks is nie. Parameter 2 (geen visuele ondersteuning) en parameter 5 (verbale reaksie) is kompleks, terwyl die ander parameters eenvoudig is, met parameter 4 (die prosseringsvlak) in die middel.



**Figuur 3.10: Kompleksiteitsgrafiek van taak 10**

### 3.11.1.2 Taaktipologie

Taak 10 is 'n inligtingsgapingstaak.

**Tabel 3.40: Taaktipologie van taak 10**

Taak 10	Inligting-houer	Inligting-aanvraer	Inligting-verskaffer	Inligting-aanvraer-verskaffer-verhouding	Interaksie-benodigdhede	Doeloriëntasie	Uitkomst-opsie
Inligtings-gaping	X of Y	X of Y	X of Y	1-rigting (X tot Y & Y tot X)	+ benodig	+ konvergent	1

In hierdie taak vind uitruiling van inligting oor toetsskryf plaas en inligting oor die toets word verskaf. Een deelnemer (X) beskik oor inligting wat die ander deelnemer (Y) nodig het om die taak te voltooi. Die een student beskik oor bietjie meer inligting oor die toets. Die gaping lei daartoe dat eenrigtingkommunikasie plaasvind vanaf die sender-deelnemer X na die ontvanger-deelnemer Y. Hulle werk na 'n konvergente doel en poog om een uitkomst te bereik, naamlik om meer inligting oor die toets uit te vind. Elke deelnemer (dus student X en student Y) het 'n vasgestelde rol in die dialoog.

### 3.11.1.3 Kognitiewe kompleksiteitsanalise

Aan die hand van Robinson (2007a: 15-16) se model kan die interaktiewe faktore van taak 10 soos volg omskryf word:

Op die deelnemingsveranderlike vlak behoort die deelnemers te beweeg na 'n geslote antwoord en 'n konvergente oplossing. Die min deelnemers (naamlik twee) moet albei deelneem sodat daar onderhandeling kan plaasvind om sodoende tweerigtingvloei te

bewerkstellig. Opsommend lyk taak 10 se interaksionele eise soos volg: [- eenrigting-kommunikasie], [+ min deelnemers], [- oop antwoord], [+ konvergente oplossing], [+ deelname nodig] en [+ onderhandeling nodig].

Op die deelnemersveranderlike vlak is die twee deelnemers van dieselfde geslag met dieselfde vaardighede. Hulle is bekend aan mekaar en deel dieselfde inhouds- en kulturele kennis. Hulle neem ook gelyke rolle en status in die dialoog aan. Opsommend lyk taak 10 se interaktante eise soos volg: [+ dieselfde vaardigheid], [+ dieselfde geslag], [+ dieselfde kulturele kennis], [+ bekendheid], [+ dieselfde inhoudskennis] en [+ gelyke rolle en status].

Taak 10 vertoon dus die volgende taakomstandighede:

Taak	Deelnemersveranderlike vlak	Deelnemersveranderlike vlak
	Interaksionele eise	Interaktante eise
10	- eenrigtingkommunikasie + min deelnemers - oop antwoord + konvergente oplossing + deelname nodig + onderhandeling nodig	+ dieselfde vaardigheid + dieselfde geslag + gedeelde kulturele kennis + bekendheid + gedeelde inhoudskennis + gelyke rolle en status

Die taakomstandighede stel nie besondere hoë eise aan die deelnemers nie alhoewel hulle by 'n konvergente oplossing moet uitkom.

Na aanleiding van Robinson (2005: 8) se taakanalise vertoon taak 10 die volgende kognitiewe kenmerke:

Taak 10 vertoon in terme van die brongerigte kenmerke dat die taak oor lae ontwikkelings-kompleksiteit beskik:

[+ min elemente]

In hierdie taak kom nie soortgelyke elemente voor nie. Slegs een maklik onderskeibare element, naamlik die toets wat die studente die aand skryf, is die onderwerp van die taak. Temporele en ruimtelike verwysings kom wel voor en is 'n bruikbare taakeienskap (Loschky & Bley-Vroman, 1993: 137). Voorbeelde van die ruimtelike verwysings kom voor in die volgende sinne: “by die Departement” (sin 12), “terug koshuis toe” (sin 27) en “wanneer jy na die lokale gaan kyk” (sin 29). Die ruimtelike plasing is maklik identifiseerbare landmerke. Verwysings na tyd word gevind in: “darenses ure voor vanaand se toets” (sin 27), “wanneer jy na die lokale gaan kyk” (sin 29), “vanaand” (sin 10) en “Ons weet al twee weke van die toets” (sin 8). Hierdie temporele en ruimtelike verwysings is egter min en word nie gebruik om te onderskei tussen baie soortgelyke elemente nie. Daarom die klassifikasie van [+ min elemente].



[+ min redenering]

Redenering is nie baie belangrik in hierdie taak nie, al gaan dit hier oor 'n verduideliking oor toetse en die voorbereiding daarvan. Die taak vereis basies net die eenvoudige oordra van kennis. Ander mense se intensies en redenering oor kousaliteit word nie werklik vereis nie. Intensionele redenering en 'n deiktiese verwysing kom voor in: "Ek *vermoed* die langvraag kom *daaruit*" (sin 16). Perspektiefneming kom wel voor in sin 14: "ek het maar my eie afleidings gemaak". Kousale redenering en logiese subordinate kom voor, byvoorbeeld in: "*dan* is ek twee keer deur al my werk" (sin 3) en "Daar is *blykbaar* lokaalindelings" (sin 12). Die aard en omvang van argumentering maak dat die taak geklassifiseer word as [+ min redenering].

[+ hier en nou]

Die taak vereis van deelnemers om 'n gesprek te voer oor sake, wat in die teenwoordige tyd plaasvind, dus in die hier en nou. Dit is verder 'n gedeelde ervaring tussen die deelnemers, naamlik om toets te skryf. Die grootste deel van die taak vind in die teenwoordigetydsvorm plaas, soos gevind in sin 1, 3, 8, 13 en 18. Plek-plek word die verledetydsvorm gebruik, soos in: "Ek het elke hoofstuk ingedeel" (sin 6), "Het jy hoofstukke 4, 6 en 7 goed geleer?" (sin 15) en "Ja, hy het gesê hoofstuk 6 moet toegepas kan word" (sin 21). Dit is 'n natuurlike taakeienskap. Omdat die taak oorwegend in die teenwoordige tyd plaasvind, word dit geklassifiseer as [+ hier en nou].

Taak 10 vertoon in terme van die bronverspreidende kenmerke dat die taak oor lae performatiewe kompleksiteit beskik:

[+ beplanningstyd]

Vir die doel van hierdie studie, word aangeneem dat die deelnemers beplanningstyd sal kry om sodoende te beraadslaag in hulle voorbereiding om die taak te kan uitvoer.

[+ parate kennis]

Die taakinstruksies sal aan die deelnemers sekere inligting verskaf wat as genoegsaam, saam met hulle parate kennis beskou kan word, wat die deelnemers sal help gedurende die beplanning van die taak en gedurende taakuitvoering. Omdat beide die deelnemers studente aan 'n universiteit is, kan aanvaar word dat hulle 'n breë begrip sal hê van die konteks waarin die dialoog sal plaasvind. Die inligting wat in die taakinstruksies aan die deelnemers verskaf word, saam met die parate kennis waaroor hulle mag beskik, kan as faktore gesien word wat nie sal bydra tot die kognitiewe kompleksiteit nie. Gesien op 'n kontinuum sal die taak as [+ parate kennis] geklassifiseer word, want die taakeienskap sal nie 'n eis op die deelnemers se beskikbare aandagsbronne maak nie.

[+ enkeltaak]

Die dialoog vereis van die studente om gelyktydige aksies, naamlik luister na en praat oor, uit te voer. Omdat die luister en praat gelyktydig plaasvind, benodig die taak nie omvattende luister- en praatvaardighede nie. Verder moet die studente nie onmiddellik beplan wat hulle wil sê nie, want hulle kry beplanningstyd. Omdat hier nie meervoudige take uitgevoer word nie, daarom [+ enkeltaak].

Gebaseer op bogenoemde analise van die taakkenmerke, kan taak 10 in **kwadrant 1** van Robinson (2005: 8) se model geplaas word. Dit verskaf dus aan leerders lae performatiewe en lae ontwikkelingskompleksiteit in die taalverwerwingsproses.

Opsommend vertoon taak 10 die volgende kenmerke:

Taak	Brongerigte kenmerke (lae ontwikkelingskompleksiteit)	Bronverspeidende kenmerke (lae performatiewe kompleksiteit)	Kwadrant
10	+ min elemente + min redenering + hier en nou	+ beplanningstyd + parate kennis + enkeltaak	1

#### 3.11.1.4 Linguistiese kompleksiteitsanalise

In hierdie dialoog kom etlike voorbeelde van komplekse sinne voor alhoewel dit hoofsaaklik uit enkelvoudige sinne bestaan. Dit gaan daaroor om oor toetsvoorbereiding en toetsinligting te kommunikeer. Verduidelikings en uitbreidings op aanvanklike stellings kom wel voor.

Foster et al. (2000) en Michel (2011: 102) beweer dat voegwoorde en onafhanklike sinne aanduidings van sintaktiese kompleksiteit is. Neweskikkende sinne, wat uit hoofsinne bestaan, kom voor, soos gesien in sin 17 waar die teenstellende neweskikkende voegwoord *maar* voorkom: “Hoofstukke 4 en 7 ja, maar 6 nie so goed nie”. Die skakelende neweskikkende voegwoord *en* kom ook in etlike sinne voor, soos sin 6: “Ek het elke hoofstuk per dag ingedeel en net ’n sekere hoeveelheid tyd daaraan spandeer”. Nog voorbeelde van so ’n aaneenskakeling van inligting kom voor in sin 9, 26 en 31. Volgens Loschky en Bley-Vroman (1993: 136) se omskrywing sal hierdie konstruksie natuurlik in die dialoog na vore kom en is verder ’n bruikbare en nuttige taakeienskap.

Voorbeelde van onderskikkende bysinne kom voor. Hulle is noodsaaklik vir taakvoltooiing en behoort in die taakontwerp aandag te kry (Loschky en Bley-Vroman, 1993: 138): “dan is twee keer deur al my werk” (bywoordelike bysin van gevolg) (sin 3), “Ek verstaan nie hoe jy nie gereed is nie?” (voorwerpsin) (sin 7), “met die hoeveelheid tyd wat hy aan elke hoofstuk spandeer het” (byvoeglike bysin) (sin 14), “Ek leer dit vandat ek op skool is” (bywoordelike bysin van tyd) (sin 19), “So, die teorie is belangrik as jy die vraag volledig wil beantwoord”

(bywoordelike bysin van voorwaarde) (sin 22), “As jy die terme kan definieer” (bywoordelike bysin van voorwaarde) (sin 23), “Weet jy wat die gewig van die toets is?” (voorwerpsin) (sin 24) en “Sal jy my SMS waar ons skryf wanneer jy na die lokale gaan kyk?” (bywoordelike bysin van plek en bywoordelike bysin van tyd) (sin 29). Sinne waarin die infinitief gebruik word, is byvoorbeeld: “net een hoofstuk om deur te gaan” (sin 3) en “is daar ander maniere om my predikaat op te stoot” (sin 25). Volgens Foster et al. (2000) en Michel (2011: 102) is bogenoemde sinstrukture aanduidings van sintaktiese kompleksiteit.

Die dialoog bevat sinne in die teenwoordige tyd, soos gesien in: “Is jy ernstig?” (sin 4). Tog kom verledetydsinne natuurlik voor: “Ek het elke hoofstuk ingedeel” (sin 6), “Het jy hoofstukke 4, 6 en 7 goed geleer?” (sin 15) en “Ja, hy het gesê hoofstuk 6 moet toegepas kan word” (sin 21).

Omdat daar plek-plek kousale en intensionele redenering voorkom, kom in daardie sinne komplekse sinstrukture voor, soos byvoorbeeld in sin 3: “Ek het nog net een hoofstuk om deur te gaan, dan is ek twee keer deur al my werk”.

Maar die dialoog is hoofsaaklik op die sintaktiese vlak eenvoudig.

### **3.11.2 Samevatting**

Taak 10 is na my mening nie 'n komplekse taak nie. Dié afleiding is gemaak nadat die verskillende teoretiese benaderings op taak 10 toegepas is. In terme van Van Avermaet en Gysen (2006: 37) se onderskeidingsvlakke vir die inligtingsprosesseringseise is taak 10 op die herstruktureringvlak geplaas. Duran en Ramaut (2006: 51) se parameters vir taak-kompleksiteit en die grafiese voorstelling daarvan op die kompleksiteitsgrafiek, toon dat die taak nie baie kompleks is nie. Volgens Pica et al. (1993) se tipologie bied dit die tweede meeste geleenthede vir die studente om hulle intertaal te ontwikkel. Die feit dat dit in kwadrant 1 van Robinson (2005: 8) se generiese model val en dat die taakomstandighede nie hoë eise stel nie, dien as verdere bevestiging van die afleiding. Die sintaktiese ontleding aan die hand van Foster et al. (2000), Michel (2011) en Loschky en Bley-Vroman (1993) se ondersoeke toon ook dat die taak nie kompleks is nie.

### **3.12 Afleidings en gevolgtrekkings**

Nadat die tien student-student-dialoë volgens die teorieë van Van Avermaet en Gysen (2006), Duran en Ramaut (2006), Pica et al. (1993), Robinson (2005; 2007a), Loschky en Bley-Vroman (1993), Michel (2011) en Foster et al. (2000) in samehang en kombinasie ontleed is, kan die volgende afleidings gemaak word:

### 3.12.1 Behoeftanalise

Die tien dialoë is geskryf na aanleiding van verskillende behoefte-analises wat onderneem is as eerste stap in die ontwerp van 'n taakgebaseerde sillabus. Die behoefte-analises is gebaseer op die navorsing wat deur Van Avermaet en Gysen (2006) gedoen is. Dit het getoon dat dit die kommunikasiebehoeftes van die tweedetaalstudente is om sosiaal met medestudente te kan kommunikeer oor sosiale aangeleenthede, soos gesien in taak 3 en taak 5, maar ook oor wyer kampusaangeleenthede, soos gesien in taak 2, 6, 8 en 9, asook akademiese aspekte, soos in taak 1, 4, 7 en 10. Daarom is verskillende gespreksinhoud in die tien take geïdentifiseer en kom dit aan bod in die dialoë. Uit hierdie gespreksinhoud is 'n verskeidenheid taalgebruikssituasies afgelei, soos gesien kan word in tabel 1 wat hieronder verskaf word:

**Tabel 3.41: Opsomming van behoefte-analise van elke taak volgens die taalgebruikssituasies**

Taak	Taalgebruikssituasies
1	Praat met medestudente Dra inligting oor tyds- en ruimtelike aanduidings oor Praat oor verskillende studierigtings Praat oor studiegewoontes Praat oor verskillende vakke Gee instruksies
2	Praat met medestudente Praat oor studenteverenigings Praat oor studentelewe Vergelyk studenteverenigings
3	Praat met medestudente Praat oor spyskaart Dra inligting oor roetebeskrywing oor Praat oor betaling Vergelyk eet-/ kuierplekke Gee instruksies oor parkering Maak bespreking by restaurant
4	Praat met medestudente Praat oor akademiese werk Vergelyk plekke om te werk Gee instruksies Maak 'n afspraak
5	Praat met medestudente Praat oor naweekaktiwiteite Praat oor ontspanningsplekke Dra inligting oor roetebeskrywing oor Vergelyk naweekaktiwiteite Spreek wense en voorkeure oor naweekaktiwiteit en ontspanningsplekke uit Maak voorstelle oor naweekaktiwiteite en ontspanningsplekke
6	Praat met medestudente Dra inligting oor roetebeskrywing oor Praat oor behuisingsgeleenthede

	Praat oor betaling Vergelyk behuisingsgeleenthede Spreek wense en voorkeure uit Maak afspraak
7	Praat met medestudente Dra inligting oor plekbekrywing oor Praat oor aankoop van akademiese boeke Praat oor betaling van boeke Vergelyk pryse en dienste van boekwinkels
8	Praat met medestudente Praat oor koshuiskos Vergelyk gunstelingdisse van die koshuis Gee instruksies oor eetkwotas Redeneer oor gunstelinggeregte
9	Praat met medestudente Praat oor studentekaart wat weg is Gee instruksies oor oplossing vir verlore studentekaart Doen navraag oor verlore studentekaart by sekuriteitstoonbank Doen navraag oor nuwe studentekaart by administrasiegebou Gee oplossing vir verlore studentekaart Motiveer ander student
10	Praat met medestudente Dra inligting oor tyds- en ruimtelike aanduidings oor Praat oor akademiese werk Praat oor toetsvoorbereiding en -skryf

Die doel van bogenoemde opsomming is om die taakontwerper te help om te sien wat die spesifieke taalbehoefte van die studente binne die sosiale terrein van kampus-kommunikasie is wat in die taaksillabus aangespreek moet word. Spesifieke taalgebruik-situasies, soos aangedui in tabel 2, is verder geïdentifiseer en moet in die sillabus figureer. In hoofstuk 5, wat spesifiek die ontwerp van pedagogiese take verduidelik, sal van die taalgebruik-situasies gebruik word om die proses waarvolgens van die teikentake na pedagogiese take beweeg word, te illustreer.

**Tabel 3.42: Opsomming van taalgebruik-situasies in onderskeie take**

<b>Taalgebruik-situasies</b>	<b>Taak</b>
Praat met medestudente	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10
Praat oor sake wat verband hou met die sosiale aspekte van die universiteit	2, 3, 5,
Praat oor tyds- en ruimtelike aanduidings	1, 3, 5, 6, 7, 10
Praat oor behuisingsgeleenthede	6
Praat oor koshuisaspekte	8
Praat oor sake wat verband hou met die akademiese werk aan die universiteit	1, 4, 7, 10
Praat oor sake wat verband hou met administratiewe aangeleenthede	9
Praat oor betaling	3, 6, 7
Vergelyk sekere dinge	2, 3, 4, 5, 6, 7, 8
Spreek wense en voorkeure uit	5, 6

Gee instruksies	1, 3, 4, 8, 9
Doen navraag	9
Maak voorstelle	5
Maak afspraak of bespreking	3, 4, 6
Redeneer oor sekere dinge	8
Gee oplossing	9
Motiveer ander student	9

Bogenoemde uiteensetting en ontleding van die behoefte-analises help om die funksies en nosies, dus fokus op vorm, wat in die pedagogiese take aandag moet kry, na vore te bring. Byvoorbeeld: ten opsigte van die onderrig van pedagogiese take sal take ontwerp word wat verband hou met die tipe taalgebruik wat nie-Afrikaanssprekende studente binne die sosiale konteks van die universiteit moet kan gebruik. Dit is byvoorbeeld taalgebruik wat te doen het met aspekte soos hoe om plekaanduidings te gee, hoe om met medestudente te praat, hoe om die korrekte voorsetsels vir tydsaanduidings te gebruik of hoe om verskillende sake met mekaar te vergelyk. Bogenoemde uiteensetting help verder met die gradering en ordening van die take. Kwantitatief kan gesien word watter taalgebruiksituasies die meeste voorkom, byvoorbeeld om dinge te vergelyk of om inligting oor tyds- en ruimtelike aanduidings oor te dra. Hierdie aspekte behoort in die taaksillabus sterk fokus te kry. In die laaste hoofstuk van die proefskrif sal voorbeelde van pedagogiese take gegee word wat voortspruit uit hierdie taalgebruiksituasies.

Om verder te help met die ordening en gradering van die tien take, is Van Avermaet en Gysen (2006: 37) se parameters vir die inligtingsprosesseringsvlakke gebruik. Hierdie prosesseringsvlakke van die tien take, soos bespreek in afdeling 2.3.2.1, kan met mekaar vergelyk word, soos in tabel 3 hieronder gedoen. Take moet in 'n taakgebaseerde sillabus so georden word dat dit van die beskrywingsvlak (minder kompleks) na die evalueringsvlak (meer kompleks) toeneem. Hierdie vlakke word op 'n kontinuum geplaas.

**Tabel 3.43: Opsomming van parameters van take se inligtingsprosesseringsvlakke**

Taak	Beskrywingsvlak	Herstruktureringsvlak	Evalueringsvlak
1	X	X	X
2	X	X	X
3	X	X	X
4	X	X	
5	X	X	X
6	X	X	X
7	X	X	
8	X		
9	X	X	
10	X	X	

Bogenoemde tabel toon dat al die take op die eenvoudigste vlak, naamlik die beskrywingsvlak, geprosesseer moet word. Dit beteken dat die inligting in dieselfde struktuur as wat dit aangebied word, geprosesseer moet word. Dit word gesien in die groot hoeveelheid take wat die uitruil van persoonlike inligting bevat, soos taak 1 en taak 2. Taak 8 is die enigste taak wat net op die eerste basiese prosesseringsvlak geplaas is – dit gee al klaar 'n aanduiding dat die taak waarskynlik vroeg in die taaksillabus gedoen sal word. Slegs enkele take stel die mees komplekse prosesseringseis, naamlik dat dit op die hoogste vlak, naamlik die evalueringsvlak, verstaan moet word. Daardie take stel besondere uitdagings aan die studente omdat hulle inligting op die vlak moet kan vergelyk, maar ook argumente en gevolgtrekkings moet kan maak, soos in taak 1, 2, 3, 5 en 6. Die afleiding kan gemaak word dat die take later in die taaksillabus geplaas sal word. Dié prosesseringsvlakke is gepas vir beginnervlak-studente aangesien die hoofidees van die gesprekke gevolg moet word op die beskrywende vlak terwyl dit ietwat hoër eise stel op die herstruktureringvlak. Die verhoogde prosesseringseise is doenbaar, maar motiveer ook die studente om die taak te voltooi en aan te beweeg in die taakordening. Hierdie tipe uiteensetting help verder, saam met die behoefte-analise se bevindings, om die studente se prosesseringsvermoë op die betekenisvolle funksies van spesifieke strukture te fokus.

Nadat die prosesseringsvlakke van die take ondersoek is, is aanbeweeg na die parameters vir taakkompleksiteit soos nagevors soos Duran en Ramaut (2006: 51) om ook te help met die ordening en gradering van die take. Met hierdie opsomming van die tien take se kompleksiteitsparameters in tabel 4 word nader beweeg aan taakkompleksiteit:

**Tabel 3.44: Opsomming van parameters vir taakkompleksiteit**

Parameters	Eenvoudig			Kompleks		
	→	→	→	→	→	→
<b>(a) Wêreld</b>						
<b>1. Abstraksievlak</b>	konkrete beskrywing (hier en nou) <b>taak 1, 2, 3, 4, 7, 8, 9 en 10</b>	ander (daar en dan) <b>taak 3, 4, 5 en 6</b>		abstrakte perspektief		
<b>2. Graad van visuele ondersteuning</b>	baie	beperk <b>taak 2, 6</b>		geen <b>taak 1, 3, 4, 5, 7, 8, 9 en 10</b>		
<b>3. Linguistiese konteks</b>	lae inligtingsdigtheidsvlak <b>taak 4, 7, 8, 9 en 10</b>	beperk		hoë inligtingsdigtheidsvlak <b>taak 1, 2, 3, 5 en 6</b>		



<b>(b) Taak</b>			
<b>4. Prosesseringsvlak</b>	beskrywend <b>taak 7 en 8</b>	herstrukturierend <b>taak 4, 7, 9 en 10</b>	evaluerend <b>taak 1, 2, 3, 5 en 6</b>
<b>5. Modaliteit</b>	nieverbaal (reseptief)	beperk verbaal (reproduksievlak)	verbaal (produktief) <b>taak 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 en 10</b>
<b>(c)Teks</b>			
<b>6. Woordeskat</b>	bekend <b>taak 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 en 10</b>	minder bekend <b>taak 2</b>	onbekend
<b>7. Sintaksis</b>	kort, eenvoudig <b>taak 4, 5, 7, 8, 9 en 10</b>	redelik lank <b>taak 4, 5 en 7</b>	lank, kompleks <b>taak 1, 2, 3 en 6</b>
<b>8. Struktuur</b>	eksplisiet, duidelik <b>taak 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 en 10</b>	deels eksplisiet	implisiet
<b>9. Lengte</b>	kort <b>taak 8, 9 en 10</b>	redelik lank <b>taak 4, 5 en 7</b>	lank <b>taak 1, 2, 3 en 6</b>

Bogenoemde tabel help om te bepaal waar die kompleksiteitsvlak van elkeen van die take lê.

Hieruit kan afgelei word dat die meeste van die take wat abstraksievlak betref, aan die eenvoudige kant lê aangesien die meeste van die take konkrete take is wat in die hier en nou plaasvind. Dit korreleer met Robinson (2005) se brongerigte hier-en-nou-kenmerk. Geen van die take vereis 'n abstrakte perspektief nie. Vier van die take vereis wel 'n ander perspektief omdat dit in die daar en dan gesitueer is. Wat die graad van visuele ondersteuning betref, is die meeste van die take aan die komplekse kant, aangesien agt van die take geen visuele ondersteuning het nie en twee van die take beperkte visuele ondersteuning het. Die linguistiese konteks toon dat die helfte van die take 'n lae inligtingsdigtheidsvlak het terwyl die ander vyf take 'n hoë inligtingsdigtheidsvlak toon. Hierdie kenmerk toon ooreenkomste met Robinson (2005) se redeneringskenmerk aangesien take met hoë inligtingsdigtheid ook die take is wat met [+ redenering] in Robinson se ontleding aangedui is. Dit hou voorts verband met leksikale digtheid, soos bespreek in afdeling 2.5.2.

Uit bogenoemde tabel kan afgelei word dat al die take aan die komplekse kant lê wat modaliteit betref omdat almal dialoë is. Die dialoogdeelnemers moet mondeling reageer, met ander woorde: dit is 'n produktiewe vaardigheid. Dit beteken dat die dialoogdeelnemers baie taal moet gebruik. Wat die prosesseringsvlakke betref, moet in gedagte gehou word dat al die take op die eenvoudige beskrywingsvlak geprosesseer word, met slegs taak 7 en taak 8 wat nie verdere prosesseringseise stel nie. 'n Verdere drie take vereis wel dat prosessering op die herstrukturingsvlak moet plaasvind en die meeste van die take lê aan die komplekse kant aangesien vyf take evalueringsprosesseringseise stel. Hierdie parameters-

ontleding moet saam met die een Van Avermaet en Gysen (2006: 37) bestudeer word. Dit is duidelik dat daar korrelasie tussen die twee benaderings se bevindings is.

Wat die woordeskat betref, neig die meeste van die take na die eenvoudige kant omdat bekende, letterlike en konkrete woordeskat gebruik is. Sintakties is die meeste van die take eenvoudig, want die sinne is kort en eenvoudig. Ook die struktuur is aan die eenvoudige kant, want die struktuur van elke taak is duidelik en eksplisiet uiteengesit. Die lengte van elke taak wissel tussen kort (taak 8, 9 en 10), redelik lank (taak 4, 5 en 7) en lank (taak 1, 2, 3 en 6).

Omdat take gemanipuleer kan word om aan spesifieke aspekte aandag te skenk, is dieselfde met hierdie tien take gedoen. Van die parameters is spesifiek so ontwerp om nie verdere komplekse uitdagings aan die studente te stel nie. Al die take is byvoorbeeld dialoë en die enigste reseptiewe vaardigheid wat in die take ingebou is, is dié van luister. Geen abstrakte perspektief is van die studente verlang nie; dus is die abstraksievlak van die dialoë aan die eenvoudige kant. Die take se woordeskat is doelbewus ontwerp om bekende en algemene woordeskat in te sluit om nie verdere komplekse uitdagings aan die dialoogdeelnemers te stel nie. Dieselfde is met die struktuur gedoen omdat dit doelbewus duidelik en eksplisiet uiteengesit is. Daarteenoor is die lengte by elke taak verskillend.

Nadat elke taak se kompleksiteitsparameters gegee is, het ek dit op 'n kompleksiteitsgrafiek aangedui sodat die kompleksiteit daarvan grafies afgelei kan word. Dit kan soos volg in tabelvorm weergegee word:

**Tabel 3.45: Opsomming van kompleksiteitsgrafiek**

Taak	Kompleksiteitsgrafiek
1	oorwegend kompleks
2	oorwegend kompleks
3	oorwegend kompleks
4	nie oorwegend kompleks nie
5	oorwegend kompleks
6	oorwegend kompleks
7	nie oorwegend kompleks nie
8	nie oorwegend kompleks nie
9	nie oorwegend kompleks nie
10	nie oorwegend kompleks nie

Die terme *oorwegend kompleks* en *nie oorwegend kompleks nie* is in hierdie proefskrif gebruik omdat kompleksiteit as 'n kontinuum aangebied word en nie as uiterstes nie. In elke taak is daar parameters wat eenvoudig is en ander wat tussenin geplaas is met ander wat

kompleks is. Dit beteken dat afleidings uit die totale grafiek gemaak is om dit dan as “oorwegend kompleks” al dan nie, aan te dui.

### 3.12.2 Taaktipologie

Die tien take is aan die hand van Pica et al. (1993) se taaktipologie geklassifiseer op grond van hulle oorwegende eienskappe om tot suksesvolle intertaalontwikkeling te vorder. Dit toon dat daar min of meer 'n gelyke verspreiding oor die taaktipologie is.

**Tabel 3.46: Opsomming van taaktipologie**

Taaktipe	Taaknommer
<b>Kettingtaak</b>	4, 5
<b>Inligtingsgaping</b>	7, 10
<b>Probleemoplossing</b>	9
<b>Besluitneming</b>	2, 6
<b>Meningsuitruiling</b>	1, 3, 8

Slegs taak 4 en taak 5 bied die meeste geleenthede vir suksesvolle taalverwerwing aangesien kettingtake die meeste geleenthede vir deelnemers bied om te werk na begrip, terugvoering en intertaalontwikkeling. Taak 4 en taak 5 bied die hoogste interaksievlak aan die studente. Dieselfde twee take is volgens Robinson (2005: 8) se generiese model redelik komplekse take want dit val onderskeidelik in kwadrante 3 en 4. Dit is ook volgens die onderskeie kompleksiteitsgrafieke komplekse take. In afdeling 3.12.4 word die gradering en ordening van take bespreek en sal daar weer aan hierdie aspekte aandag geskenk word. Daarteenoor bied taak 1, 3 en 8 die minste geleenthede vir suksesvolle taalverwerwing aangesien dit meningsuitruilingstake is. Hierdie take vereis nie baie interaksie van die studente om die taak te voltooi nie. Taak 1 en taak 3 is oorwegend op hul onderskeie kompleksiteitsgrafieke komplekse take en taak 8 is nie oorwegend 'n komplekse taak nie. In die bespreking van gradering en ordening van take in afdeling 3.12.4 sal na dié aspekte teruggekeer word.

### 3.12.3 Kognitiewe kompleksiteitsanalise

In hierdie afdeling word begin met die interaktiewe faktore van elke taak en daarna die kognitiwiteitskenmerke.

Die interaktiewe faktore bepaal die hoeveelheid en die aard van die interaksie wat elke taak nodig het. Dit is aan die hand van Robinson (2007a: 15-16) se Driedelinge Komponensiële Raamwerk ondersoek en word in tabel 7 opsommend aangebied.

**Tabel 3.47: Opsomming van taakomstandighede**

<b>Taak</b>	<b>Deelnemingsveranderlike vlak</b> Interaksionele eise	<b>Deelnemersveranderlike vlak</b> Interaktante eise
1	- eenrigtingkommunikasie - min deelnemers + oop antwoord - konvergente oplossing + deelname nodig + onderhandeling nodig	+ dieselfde vaardigheid - dieselfde geslag + gedeelde kulturele kennis + bekendheid + gedeelde inhoudskennis + gelyke rolle en status
2	- eenrigtingkommunikasie - min deelnemers + oop antwoord - konvergente oplossing + deelname nodig + onderhandeling nodig	+ dieselfde vaardigheid - dieselfde geslag + gedeelde kulturele kennis + bekendheid - gedeelde inhoudskennis + gelyke rolle en status
3	- eenrigtingkommunikasie - min deelnemers + oop antwoord - konvergente oplossing + deelname nodig + onderhandeling nodig	+ dieselfde vaardigheid + dieselfde geslag - gedeelde kulturele kennis + bekendheid + gedeelde inhoudskennis + gelyke rolle en status
4	- eenrigtingkommunikasie - min deelnemers - oop antwoord + konvergente oplossing + min deelname nodig + onderhandeling nodig	- dieselfde vaardigheid + dieselfde geslag - gedeelde kulturele kennis + bekendheid - gedeelde inhoudskennis + gelyke rolle en status
5	- eenrigtingkommunikasie - min deelnemers - oop antwoord + konvergente oplossing + deelname nodig + onderhandeling nodig	+ dieselfde vaardigheid + dieselfde geslag + gedeelde kulturele kennis + bekendheid - gedeelde inhoudskennis + gelyke rolle en status
6	- eenrigtingkommunikasie - min deelnemers - oop antwoord + konvergente oplossing + deelname nodig + onderhandeling nodig	+ dieselfde vaardigheid - dieselfde geslag + gedeelde kulturele kennis + bekendheid + gedeelde inhoudskennis - gelyke rolle en status
7	- eenrigtingkommunikasie + min deelnemers + oop antwoord + konvergente oplossing + min deelname nodig + onderhandeling nodig	+ dieselfde vaardigheid + dieselfde geslag + gedeelde kulturele kennis + bekendheid - gedeelde inhoudskennis + gelyke rolle en status
8	- eenrigtingkommunikasie + min deelnemers - oop antwoord - konvergente oplossing + deelname nodig + onderhandeling nodig	+ dieselfde vaardigheid + dieselfde geslag + gedeelde kulturele kennis + bekendheid + gedeelde inhoudskennis + gelyke rolle en status

9	<ul style="list-style-type: none"> <li>- eenrigtingkommunikasie</li> <li>+ min deelnemers</li> <li>- oop antwoord</li> <li>+ konvergente oplossing</li> <li>+ deelname nodig</li> <li>+ onderhandeling nodig</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>+ dieselfde vaardigheid</li> <li>- dieselfde geslag</li> <li>+ gedeelde kulturele kennis</li> <li>+ bekendheid</li> <li>- gedeelde inhoudskennis</li> <li>- gelyke rolle en status</li> </ul>
10	<ul style="list-style-type: none"> <li>- eenrigtingkommunikasie</li> <li>+ min deelnemers</li> <li>- oop antwoord</li> <li>+ konvergente oplossing</li> <li>+ deelname nodig</li> <li>+ onderhandeling nodig</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>+ dieselfde vaardigheid</li> <li>+ dieselfde geslag</li> <li>+ gedeelde kulturele kennis</li> <li>+ bekendheid</li> <li>+ gedeelde inhoudskennis</li> <li>+ gelyke rolle en status</li> </ul>

Taakomstandighede kan volgens Sercu et al. (2006: 55) bydra tot die kompleksiteit van die taak. Dit skets die agtergrond en omstandighede vir elke taak. Taakmoeilikheid hang egter ook van sekere taakomstandighede af, soos die status van die deelnemers en die rolle wat elkeen in die dialoog inneem. Robinson (2001d: 33) is van mening dat seker deelnemers-faktore 'n uitwerking op kompleksiteit kan hê. Die inligtingsontvanger mag byvoorbeeld groter angs ervaar omdat hy die inligting by die inligtingsgewer moet gaan kry. Die feit dat daar in al die take 'n gelyke rol en status tussen die deelnemers is, naamlik tussen student en student(e), veroorsaak dat dit nie 'n bydrae lewer tot die kompleksiteit van die taak nie. Ook die feit dat daar 'n bekendheid tussen die meeste van die deelnemers is, beïnvloed nie die kompleksiteit van die take nie. Dit wil voorkom asof die interaktante eise nie besonder hoë eise stel nie. Die deelnemingsfaktore soos konvergente of geslote uitkomst kan egter die kompleksiteit van die taak beïnvloed. Die interaksionele eise in sommige dialoë, soos taak 4, 5 en 6, is dus bydraende faktore tot die kompleksiteit van die take.

Robinson (2007a) se taakomstandighede skakel nou met Pica et al. (1993) se taaktipologie ten opsigte van of die taak 'n oop of geslote antwoord vereis en of daar na 'n konvergente of divergente oplossing beweeg moet word. Die mate van deelname en onderhandeling toon verder ooreenstemming. In taak 6 byvoorbeeld is die korrelasie tussen beide Robinson en Pica et al. 'n oop antwoord en konvergente oplossing met min deelname en onderhandeling nodig.

Vervolgens word die kognitiwiteitskenmerke bespreek.

Tabel 8 verskaf 'n opsomming van die taakkenmerke vir elk van die 10 take se kognitiewe kompleksiteit. Taakkenmerke wat nie tipies van die kwadrant is nie, is vetgedruk om te toon dat dit verskil van die tipiese kenmerke van die betrokke kwadrant. Die take is ontleed volgens Robinson (2005: 8) se generiese model vir kognitiwiteitsanalise. Daar is onder meer gekyk na hoe die twee kenmerke, brongerig en bronverspreidend, gebruik kan word om die take te klassifiseer in een van die vier kwadrante van Robinson (2005: 8) se raamwerk (sien

afdeling 2.4.2). Take wat in kwadrant 1 val, word beskou as minder kompleks as die ander kwadrante aangesien kwadrant 1 laer eise stel ten opsigte van die hantering van die taal in die taak; asook die kognitiewe, konseptuele eise. Dit beteken dus dat taak 7, 8 en 10 aan die begin van die sillabus georden sal word, met daarna taak 9 en dan taak 1, 4 en 6 terwyl taak 2, 3 en 5 laaste in die taaksiklus geplaas sal word.

**Tabel 3.48: Opsomming van kognitiewe kompleksiteitsanalise**

Taak	Brongerigte / ontwikkelingskenmerke	Bronverspreidende / performatiewe kenmerke	Kwadrant
1	+ baie elemente + redenering <b>+ hier en nou</b>	+ beplanningstyd + parate kennis + enkeltaak	3
2	+ baie elemente + redenering <b>+ hier en nou</b>	- beplanningstyd - parate kennis - enkeltaak	4
3	+ baie elemente + redenering <b>+ hier en nou</b>	- beplanningstyd <b>+ parate kennis</b> - enkeltaak	4
4	+ baie elemente + redenering <b>+ hier en nou</b>	+ beplanningstyd + parate kennis <b>- enkeltaak</b>	3
5	+ baie elemente + redenering + daar en dan	<b>+ beplanningstyd</b> - parate kennis - enkeltaak	4
6	+ baie elemente + redenering + daar en dan	+ beplanningstyd + parate kennis <b>- enkeltaak</b>	3
7	+ min elemente + min redenering + hier en nou	+ beplanningstyd + parate kennis + enkeltaak	1
8	+ min elemente + min redenering + hier en nou	+ beplanningstyd + parate kennis + enkeltaak	1
9	+ min elemente + min redenering + hier en nou	- beplanningstyd - parate kennis - enkeltaak	2
10	+ min elemente + min redenering + hier en nou	+ beplanningstyd + parate kennis + enkeltaak	1

Die volgende tabel, aangepas uit Steenkamp (2009: 367), gee 'n opsomming van die resultate van die kognitiewe kompleksiteitsanalise soos gedoen in dié hoofstuk. Die regterkantse kolom dui aan hoe elke taak in die verskillende kwadrante geplaas is op grond van hulle kognitiewe kompleksiteit.

**Tabel 3.49: Opsomming van resultate van kognitiewe kompleksiteitsanalise**

<b>Kwadrant</b>	<b>Taakkenmerke</b>	<b>Taak</b>
1	+ min elemente + min redenering + hier en nou  + beplanningstyd + parate kennis + enkeltaak	7, 8, 10
2	+ min elemente + min redenering + hier en nou  - beplanningstyd - parate kennis - enkeltaak	9
3	+ baie elemente + redenering + daar en dan  + beplanningstyd + parate kennis + enkeltaak	1, 4, 6
4	+ baie elemente + redenering + daar en dan  - beplanningstyd - parate kennis - enkeltaak	2, 3, 5

Deur die tien take in terme van Robinson (2005: 8) se raamwerk te orden, stel dit die taakontwerper in staat om die take te klassifiseer ten opsigte van die relatiewe kognitiewe kompleksiteitsvlak van elke taak. Om hierdie kognitiewe kompleksiteitsanalise van die verskillende take met mekaar te kan vergelyk, maak dit vir die taakontwerper moontlik om die take te gradeer in 'n rangorde van minder kompleks na meer kompleks. Die gradering en ordening en die rol van die multiperspektiefbenadering daarin, word in die volgende afdeling bespreek.

### **3.12.4 Gradering en ordening van take**

Volgens Robinson se raamwerk kan die tien take gegradeer en georden word in terme van die kwadrant waarin hulle geplaas is. Take in kwadrant 1, dus taak 7, 8 en 10, sal eerste georden word, gevolg deur taak 9 in kwadrant 2, daarna taak 1, 4 en 6, wat in kwadrant 3 voorkom, met taak 2, 3 en 5, wat in kwadrant 4 voorkom, wat laaste georden sal word omdat hulle die meeste kognitiewe eise stel.



Vir die doeleindes van die navorsing moet in ag geneem word dat die meeste take beplanningstyd gegee is voordat dit uitgevoer is; daarom het die meeste take [+ beplanningstyd], behalwe taak 2, 3 en 9. Dieselfde geld parate kennis. In sekere van die take is parate kennis in die taakinstruksies ingewerk en daarom het die take [+ parate kennis], behalwe in taak 2, 5 en 9. Beide [+ beplanningstyd] en [+ parate kennis] word met laer performatiewe kompleksiteit geassosieer en dra dus daartoe by dat die taak nie kompleks is nie. Steenkamp (2009: 368) bevestig dat taakkenmerke aangepas en gemanipuleer kan word om 'n geleidelike toename in kognitiewe kompleksiteit te bewerkstellig. Hy (2009: 370) is verder van mening dat die waarskynlike plek om met die manipulerings van take te begin, beplanningstyd is. Deur beplanningstyd weg te neem, sal die bronverspreidende kenmerke verhoog word en sal die taak meer performatiewe eise stel. Byvoorbeeld: taak 6 kan kompleks gemaak word deur beplanningstyd en parate kennis weg te neem. Dan word dit 'n kwadrant 4-taak. Alhoewel taak 5 reeds 'n kwadrant 4-taak is, kan dit nog kompleks gemaak word deur beplanningstyd weg te neem. So kan die ander taakkenmerke ook aangepas word om die kognitiewe kompleksiteit van die taak te manipuleer. Indien taak 3 se parate kennis byvoorbeeld weggeneem word en dit in die daar en dan moet plaasvind, sal dit nog meer kompleks wees.

Deur middel van hierdie kognitiewe kompleksiteitsontleding van verskillende take is die take geklassifiseer en daarna met mekaar vergelyk, om dit moontlik te maak om hul te gradeer in 'n rangorde van minder kompleks na meer kompleks. Deur die bronverspreidende kenmerke van 'n taak eerstens te vermeerder, kan die algehele kognitiewe kompleksiteit van die taak vermeerder word (Robinson, 2007a: 23). Indien taak 10 se bronverspreidende kenmerke [-]-graderings kry, sal dit die taak in kwadrant 2 plaas. Daarna kan die brongerigte kenmerke geleidelik aangepas word om die algehele kognitiewe kompleksiteit te vermeerder totdat al die kenmerke ooreenstem met die tipiese kwadrant 4-kenmerke. Steenkamp (2009: 368) verwys daarna dat Robinson in sy raamwerk nie tussen die verskillende afsonderlike kenmerke in die brongerigte of bronverspreidende kenmerke vir gradering en ordening onderskei nie. Al die afsonderlike kenmerke dra gelyke gewig en daarom word die gradering en ordening bepaal deur die [+]- of [-]-gradering wat daaraan toegeken is. Michel (2011: 18) is van mening dat die kompleksiteitskenmerke 'n tweeledigheid toon as gevolg van die [+] of [-] wat aan elke kenmerk toegeken word. Tog verduidelik Robinson (2007b) dat hierdie kenmerke op 'n kontinuum van eenvoudig na hoogs kompleks gesien moet word.

Vervolgens word die gradering en ordening van die tien take bespreek.

Taak 7, 8 en 10 uit kwadrant 1 sal eerste gedoen word. Wanneer na tabel 8 en tabel 9 gekyk word, dan is al drie die take tipiese kwadrant 1-take. Om te bepaal watter een eerste gedoen

moet word, sal gekyk word na van die ander taakkenmerke, soos die sintaktiese kompleksiteit, Pica et al. (1993) se taaktipologie en die kompleksiteitsgrafiek. Al drie die take is sintakties en op die kompleksiteitsgrafiek nie so kompleks nie. Daar sal dus fyner na die kompleksiteitsgrafiek en die taaktipologie gekyk word. Wanneer die kompleksiteitsgrafiek en Pica et al. (1993) vergelyk word, sal taak 8 eerste gegradeer word. Taak 8 bevat die minste parameters aan die komplekse kant soos deur Duran en Ramaut (2006) gepostuleer en aangedui op die grafiek. Volgens Pica et al. (1993) se taaktipologie is dit 'n meningsuitruilingstaak wat die minste geleenthede vir intertaalontwikkeling bied. Die taak bevat minder voorbeelde van komplekse sinstrukture soos deur Foster et al. (2000) ontleed aangesien kousale en intensionele redenering nie voorkom nie. Taak 10 sal volgende gegradeer word, want dit is volgens Pica et al. (1993) 'n inligtingsgapingstaak én dit is volgens die kompleksiteitsgrafiek meer kompleks as taak 8, maar minder as taak 7. In taak 10 kom daar ook plek-plek wel kousale en intensionele redenering, soos deur Robinson (2005) ondersoek, voor. Omdat taak 7 meer parameters in die middelste grafiekpunt het, sal dit laaste van die drie gegradeer word. Dus is die volgorde van kwadrant 1-take taak 8, taak 10 en dan taak 7.

Taak 9 is die enigste taak wat in kwadrant 2 geplaas is. Dit is 'n tipiese kwadrant 2-taak omdat dit al die kenmerke het van kwadrant 2-take soos Robinson (2005) dit nagevors het. Dit kan 'n kwadrant 3-taak word indien die brongerigte kenmerke vermeerder word deur eerstens meer elemente in te bring, daarna redenering in te voer en heel laaste dit te verander na daar en dan. Dit is sintakties volgens Foster et al. (2000) se AS-eenhede nie so kompleks nie en is na aanleiding van Pica et al. (1993) se taaktipologie 'n probleemoplossingstaak.

Die take in kwadrant 3 moet nou georden word. Taak 1, 4 en 6 is in kwadrant 3 geplaas. Al drie die take verskil op een of meer manier van tipiese kwadrant 3-take. Taak 4 en taak 6 het beide bronverspreidende kenmerke wat verskil, maar taak 4 het een meer brongerigte kenmerk wat ook verskil terwyl taak 1 slegs een brongerigte kenmerk het wat verskil. Omdat taak 1 in die hier en nou is, stel dit minder brongerigte eise aan die taakdeelnemers, maar dit bevat die tipiese bronverspreidende kenmerke wat laer performatiewe eise stel, naamlik: [+ beplanningstyd/+ parate kennis/+ enkeltaak]. Aangesien slegs een kenmerk van die brongerigte kenmerke verander moet word, naamlik [+ hier en nou] na [+ daar en dan], sal taak 1 eerste gedoen word. Taak 6 verskil ten opsigte van een bronverspreidende kenmerk, naamlik [- enkeltaak] van tipiese kwadrant 3-take. Dit stel dus reeds hoër kognitiewe eise en hoef nie aangepas te word nie; dus sal dié taak volgende gedoen word. Taak 4 het kenmerke in beide dimensies wat verskil; daarom sal die taak laaste van al kwadrant 3-take

gegradeer word. Dit stel reeds bronverspreidende eise omdat dit [- enkeltaak] is. Dit moet ten opsigte van die brongerigte kenmerke in die daar en dan geplaas word. Kwadrant 3 se taakordening is dus: taak 1, taak 6 en taak 4.

Taak 2, 3 en 5 uit kwadrant 4 sal heel laaste gedoen word. Taak 5 sal eerste georden word omdat beplanningstyd alreeds verskaf word. Dit maak die taak dus ietwat makliker ten opsigte van die bronverspreidende kenmerke. By taak 2 moet dit slegs in die daar en dan geplaas word om dit 'n tipiese kwadrant 4-taak te maak. Taak 3 sal heel laaste gegraadeer word omdat die voorafkennis-kenmerk en die hier-en-nou-kenmerk verskil. As na die generiese matriks van Robinson (2001d: 38) gekyk word, dan word die voorafkennis-kenmerk die laaste van al die bronverspreidende kenmerke aangepas. Taak 3 moet daarna in die daar en dan geplaas word om 'n tipiese kwadrant 4-taak te word. Die taakordening in kwadrant 4 lyk dus soos volg: taak 5, taak 2 en taak 3.

Die tien student-student-take sal na aanleiding van Robinson se kognitiewe kompleksiteitsontleding in die volgende volgorde in die sillabus aangebied word:

**Tabel 3.50: Volgorde vir taaksillabus**

Volgorde	Taak
1	8
2	10
3	7
4	9
5	1
6	6
7	4
8	5
9	2
10	3

### 3.12.5 Linguistiese kompleksiteitsanalise

Laastens is na die linguistiese kompleksiteit van die take gekyk deurdat die spraakeenhede, soos deur Foster et al. (2000) ondersoek, geanaliseer is. Loschky en Bley-Vroman (1993) en Michel (2011) se ondersoeke is ook betrek. Daar kan afgelei word dat take 1-6 sintakties kompleks is en take 7-10 nie so kompleks nie.

Hierdie soort sintaktiese kompleksiteitsontleding moet in ag geneem word by die ordening en gradering van take in 'n taakgebaseerde sillabus. So 'n sintaktiese ontleding gee volgens Steenkamp (2009: 360) die taakontwerper 'n goeie aanduiding van die taalsoort en -vlak waaraan die studente in 'n spesifieke teikenkommunikasiesituasie blootgestel moet word. Dié soort inligting is dus nodig vir die ontwerp van klaskameraktiwiteite en pedagogiese take

(Steenkamp, 2009: 360). Dit is ook noodsaaklik vir fokus op vorm sodat die taakontwerper weet watter taalstrukture in fokus-op-vorm-aktiwiteite die aandag moet kry.

Dit is duidelik uit die ontleding dat daar 'n korrelasie tussen kognitiewe kompleksiteit en sintaktiese kompleksiteit by die verskillende take bestaan. Indien na taak 2 gekyk word, wat 'n besluitnemingstaak is waar die studente moet besluit by watter verenigings hulle wil aansluit, is dit opmerklik dat komplekse sinstrukture gebruik word. Die taak bevat lang uitbreidings en verduidelikings wat gekoppel word met *en* en *of*. Die negatief-aanduiding en infinitiefsinne, die kousale voegwoorde, asook *dat*-konstruksies en die gebruik van modale werkwoorde is opvallend meer gebruik in hierdie taak as in ander take. Daarteenoor, wanneer na taak 8 gekyk word, waar daar oor koshuiskos gepraat word, is dit opvallend dat die sinkonstruksies eenvoudig is. Lang komplekse sinne word nie gebruik nie en minder komplekse sinstrukture kom voor, hoofsaaklik omdat redenering ontbreek.

Die navorsing van Loschky en Bley-Vroman (1993) wat in die hoofstuk betrek is, het ten doel om aan die taakontwerper leiding te verskaf oor die taalstrukture wat in die pedagogiese take ingebou moet word. Wanneer daar byvoorbeeld by taak 7 aangedui word dat die bywoordelike strukture, soos bywoord van rede, voorwaarde en doel, noodsaaklik vir suksesvolle taakuitvoering is, moet die taak só ontwerp word dat die studente bywoorde móét gebruik. Daarteenoor sal die taakontwerper die aanbeveling dat neweskikkende voegwoorde bruikbaar is vir die suksesvolle uitvoering van taak 7, dit wel in die taakuitvoering aanvaar. Waar daar in taak 7 aangedui word dat die *kan*-struktuur 'n taak-natuurlike struktuur is, sal die taakontwerper dit ook in ag neem by taakuitvoering.

Foster et al. (2000) en Michel (2011) se ondersoeke is gebruik om die sintaktiese aard van die take uit te wys. Dit moet in samewerking met die ander benaderings gebruik word om die kompleksiteit al dan nie van die taak te toon.

### 3.13 Slot

Die aanwending van 'n multiperspektiefbenadering soos gevolg in hierdie hoofstuk, lei daartoe dat die volgorde waarin die take aangebied sal word, soos volg lyk:

**Tabel 3.51: Opsomming van multiperspektiefbenadering**

<b>Taak</b>	<b>Kwadrant (Robinson, 2005)</b>	<b>Sintaktiese kompleksiteit (Foster et al., 2000)</b>	<b>Taaktipologie (Pica et al., 1993)</b>	<b>Kompleksiteitsgrafiek (aangepas uit Duran &amp; Ramaut, 2006)</b>
8	1	nie oorwegend kompleks nie	meningsuitruilingstaak	nie oorwegend kompleks nie
10	1	nie oorwegend kompleks nie	inligtingsgapingstaak	nie oorwegend kompleks nie
7	1	nie oorwegend kompleks nie	inligtingsgapingstaak	nie oorwegend kompleks nie
9	2	nie oorwegend kompleks nie	probleemoplossings- taak	nie oorwegend kompleks nie
1	3	oorwegend kompleks	meningsuitruilingstaak	oorwegend kompleks
6	3	oorwegend kompleks	besluitnemingstaak	oorwegend kompleks
4	3	oorwegend kompleks	kettingtaak	nie oorwegend kompleks nie
5	4	oorwegend kompleks	kettingtaak	oorwegend kompleks
2	4	oorwegend kompleks	besluitnemingstaak	oorwegend kompleks
3	4	oorwegend kompleks	meningsuitruilingstaak	oorwegend kompleks

Daar is 'n korrelasie tussen die verskillende teoretiese benaderings. Taak 8, wat eerste gedoen sal word, is op grond van Robinson (2005) in kwadrant 1 geplaas aangesien dit lae ontwikkelings- en performatiewe kompleksiteitseise stel. Na aanleiding van Pica et al. (1993) is dit 'n meningsuitruilingstaak, wat die minste geleentheid vir intertaalontwikkeling en tweedetaalverwerwing bied. Aangesien beide Robinson (2005) en Pica et al. (1993) die belangrikheid van take in die ontwikkeling van die studente se intertaalsisteem beklemtoon, is die korrelasie tussen hulle bevindings vir taak 8 dus duidelik. Dit is volgens die kompleksiteitsgrafiek nie kompleks nie. Die sintaktiese ontleding soos deur Foster et al. (2000) gedoen, bevestig die ander benaderings dat taak 8 eerste gedoen sal word omdat dit nie 'n komplekse taak is nie.

Die tipe-take wat in hierdie hoofstuk met behulp van Van Avermaet en Gysen (2006) geïdentifiseer is, toon tipiese taalgebruikssituasies wat tussen studente op 'n kampus plaasvind. Voorbeelde hiervan is om met medestudente te praat, om vergelykings te maak, om afsprake te maak en ander studente te motiveer. Dit beteken dat studente dié tipe-take in hulle onmiddellike kampusomgewing kan gebruik. Die tipe-take is derhalwe relevant vir studente en voldoen aan die behoefte-analise van generiese sosiaalinteraktiewe taal. Van hierdie tip-stake kan ook in breër taalgebruikssituasies buite die kampus gebruik word.

In hoofstuk 4 word student-dosent-dialoë binne die universiteitskonteks volgens dieselfde metodologie as in hierdie hoofstuk ondersoek om ook die multiperspektiefbenadering tot taakontwerp te illustreer.

In hoofstuk vyf word die omskakeling van teikentake na pedagogiese take bespreek. Voorbeelde van pedagogiese take en fokus op vorm wat uit hierdie teikentake ontwerp is, word verskaf.

## **HOOFSTUK 4. KOMPLEKSITEITSKENMERKE VAN STUDENT-DOSENT-KOMMUNIKASIE**

### **4.1 Inleiding**

Die doel met die hoofstuk is om 'n ondersoek te doen oor hoe die beginsels en eienskappe ten opsigte van sillabusontwerp vanuit verskillende teoretiese perspektiewe oor taak-kompleksiteit in samehang en in kombinasie ingespan kan word vir die ontwerp van 'n taakgebaseerde sillabus. Die multiperspektiefbenadering is gebruik vir die gradering en ordening van take en hoe dit komplementêrend gebruik kan word in die ontwerp van 'n taaksillabus. Die motivering vir die gebruik van die multiperspektiefbenadering is om 'n holistiese ontleding van elke dialoog te gee aangesien elke afsonderlike benadering van die navorsers wie se navorsing tot taakontwerp bespreek word op sigself ontoereikend en onvolledig vir sillabusontwerp is, soos in die eerste twee hoofstukke van die proefskrif aangetoon is. Daarom word verskillende teoretiese benaderings ten opsigte van kompleksiteit vir tweedetaaltaak- en sillabusontwerp in kombinasie gebruik. Hierdie benaderings is belangrik ten einde take in 'n sillabus te gradeer en te orden om optimale leer en intertaalontwikkeling te bevorder. Die doel van onderstaande tien illustratiewe student-dosent-take is om 'n taakgebaseerde sillabusontwerpbenadering vir tweedetaalonderrig en -leer voor te stel van kampuskommunikasie in Afrikaans om die studente in hulle intertaalontwikkeling te fasiliteer; daarom word die verband tussen die kognitiewe en sintaktiese kompleksiteit ook ondersoek.

Die take is geskryf na aanleiding van verskillende tipes behoefte-analises wat oor vyf jaar onderneem is onder studente wat ingeskryf het vir die Afrikaanse Taalverwerwingskursusse van die Departement Afrikaans en Nederlands in die Fakulteit Lettere en Sosiale Wetenskappe van die Universiteit van Stellenbosch. Die behoefte-analises het onder meer uit vraelyste en onderhoude bestaan. Dit het verder die identifisering van sentrale gesprekstemas en -onderwerpe behels, wat nie-vak tegniese inhoud ingesluit het. Dit het gelei tot die konstruksie van hierdie dialooginhoud in die akademiese konteks, wat voorbeelde van generiese student-dosent-kommunikasie is, met ander woorde: generiese akademiese taalvaardighede. Die take in die hoofstuk is verteenwoordigend van die omvang van outentieke kampuskommunikasietemas en -onderwerpe, dus dit waaroor die studente met hul dosente op kampus wil kommunikeer. Die doel van hierdie hoofstuk is om die formele taalgebruikskonstruksies tussen studente en dosente te toon, met ander woorde die



dialoge is stilisties formeler as die dialoge in hoofstuk drie, wat die informele gesprekke tussen studente illustreer.

Sommige van die dialoge is geskryf deur nagraadse studente<sup>37</sup> aan die Departement Afrikaans en Nederlands, wat die module *Metodologie van Taalverwerwing* in die Honneursprogram gevolg het na aanleiding van werklike situasies waarin hulle was of wat met hulle op kampus gebeur het. Die ander dialoge is geskryf na aanleiding van studente wat my oor verskillende akademiese of administratiewe aspekte kom spreek het. Hierdie dialoge wat na aanleiding van werklike gebeure geskryf is, bevat dus sinsinhoude wat verteenwoordigend is van outentieke dialoge, met ander woorde: werklikewêreld-taalgebruik.

Al die dialoge is beoordeel deur eerstetaalsprekers om die verteenwoordigende aard ten opsigte van die outentisiteit daarvan te bevestig. Die dialoge is ook aan tweedetaalsprekers voorgelê om te bepaal of dit aan hulle sosiale kommunikasiebehoeftes voldoen en sodat hulle kommentaar kon lewer oor die bruikbaarheid al dan nie van sulke dialoge.

Die dialoge is geskrewe versies van moontlike gesprekke tussen eerstetaalsprekers van Afrikaans en is nie transkripsies van werklike dialoge nie. Alhoewel die dialoge dus nie transkripsies van werklike dialoge is nie, kan hulle as semi-outentieke take beskou word omdat dit verteenwoordigende gespreksinhoude en -taalstrukture tussen studente en dosente weergee. Aangesien die dialoge simulasies en gefabriseerde dialoge is én dit tipiese gespreksinhoude en -taalstrukture van kampuskommunikasie uitbeeld, is dit nie noodwendig altyd taalkundig korrek of ideale dialoge nie. Daarom is nie suiwer of hiperkorrekte Afrikaans daarin gebruik nie.

Die dialooginhoude is telkens met die oog op die taalvaardigheidsvlak van die tweedetaalstudente, soos bepaal deur die Europese Referensiekader (2001), geskryf. Die vaardigheidsvlakke van die Europese Referensiekader (2001) is van toepassing op die vier kommunikasievaardighede van lees, luister, praat en skryf. In hierdie hoofstuk word slegs op die luister- en praatvaardighede gefokus aangesien dit die twee vaardighede is waarop die dialoge steun. Die proefskrif aanvaar dat die sprekers in hoofstuk 4 se dialoge basiese gebruikers is, dus A1 van die Europese Referensiekader. Dit beteken dat die studente bekende alledaagse uitdrukkings en basiese frases, soos bekendstellings, vraagstelling oor persoonlike detail en eenvoudige interaksies, kan verstaan. Verder beskik die studente oor 'n basiese woordrepertoire, wat eenvoudige frases, beperkte grammatikale strukture en

---

<sup>37</sup> 'n Woord van dank aan die studente vir die gebruik van die dialoge, waarvan sommige deur my aangepas is.

gememoriseerde sinne insluit. Die studente kan baie stadige en duidelik geartikuleerde spraak volg.

Wat die verwysings na kuier- en eetplekke betref, word die inligting verstrek in ooreenstemming met die tekssituasie. Aangesien die behoefte-analises onderneem is aan die Universiteit Stellenbosch, mag verskeie eiename in van die dialoë na plek-/gebou-/straatname in Stellenbosch en die omliggende omgewing bekend voorkom. In ander dialoë is doelbewus ander eiename geskep om anonimiteit te verseker. Eienaamverwysings is dus na geen spesifieke persone nie. Al word verskeie eiename in die dialoë gebruik, is dit bloot net ter wille van illustrasie en is dus nie van belang ten opsigte van die teoretiese ontledings van die dialoë se kenmerke rakende kognitiewe en linguistiese/sintaktiese kompleksiteit nie, wat die sentrale navorsingsprobleem in die proefskrif behels. In die onderskeie dialoë is die generiese terme *student* en *dosent* vir die dialoogdeelnemers gebruik om die universaliteit en veralgemenende aard daarvan te illustreer.

Elke taak toon die volgende makrogeneriese skuifstrukture, wat tipies van generiese diskoersskuifstrukture van dié soort kampuskommunikasie is:

- a) Inleidende fase: Dit is die eerste fase van die dialoog waar die dialoogdeelnemers, die student en die dosent, mekaar groet, persoonlike detail oordra en na mekaar se welstand uitvra. Dikwels word in hierdie fase 'n aanduiding gegee wat die dialooginhoud, dus die onderwerp, sal behels. Dit bevat gewoonlik enkelvoudige sinne.
- b) Beskrywende fase: Dit is die tweede fase van die dialoog en vorm die grootste deel van die dialoog waarin die belangrike aspekte oorgedra word. Dit het te doen met die onderwerp van die taak, soos aangedui in die taakomskrywing en in die inleidende fase gesuggereer is. Dit bevat gewoonlik meer komplekse sinne aangesien hier uitbreidings en verduidelikings voorkom.
- c) Afsluitingsfase: Dit is die laaste gedeelte waar die dialoog beëindig word en die laaste detail oorgedra word. Die dialoogdeelnemers groet mekaar. Eenvoudiger sinskonstruksies word gebruik.

Die take word in geen spesifieke volgorde aangebied om die aard van die take te beskryf nie omdat dit nie van belang is vir die ontleding van elke taak nie. Die ontleding van die kompleksiteitskarakter van elke taak hang nie af van die volgorde waarin die take aangebied word nie. Aan die einde van die hoofstuk word hierdie volgorde juis gebruik om die gradering en ordening van die take te bespreek om die proses van sillabusontwerp te illustreer.

By elke taak word begin met die taakomscribering, die kommunikatiewe doelwitte en daarna die dialoog, voordat die taakkenmerke ontleed word.

Die ontleding van elke taak se taakkenmerke begin in die eerste plek met 'n ontleding van die taalgebruikssituasies en die taaktake aan die hand van Van Avermaet en Gysen (2006: 28). Hulle definieer taalgebruikssituasies as die situasies waarin die tipiese vlot en gemaklike gebruik van taal vir alle betrokkenes benodig word. Die doel van die identifisering van die taalgebruikssituasies is om te sien wat die spesifieke taalbehoefte is vir die studente binne die akademiese terrein van die universiteit. Daarna word die parameters van die tipe-take, asook 'n formulering van die inligtingsprosesseringsvlakke soos voorgestel deur Van Avermaet en Gysen (2006: 32 en 2006: 37) verskaf (vergelyk afdeling 2.3.2.1). Die inligtingsprosesseringsvlakke word gebruik om leiding te bied ten opsigte van die ordening en gradering van die take. Dit gee 'n aanduiding van op watter prosesseringsvlak moet elke taak verstaan word.

Volgende word die taak se parameters vir taakkompleksiteit aan die hand van Duran en Ramaut (2006: 51) beskryf en daarna word dit grafies op 'n kompleksiteitsgrafiek voorgestel (sien afdeling 2.3.2.1). Uit hierdie kompleksiteitsaanduidings van Duran en Ramaut (2006: 51) oor die kompleksiteitsgraad van elke taak, is sekere afleidings deur my gemaak wat op 'n grafiek voorgestel word om sodoende die kompleksiteitskarakter van die taak duideliker aan te toon. Hierdie kompleksiteitsgrafiek verskil van die grafiek wat deur die Certificaat Nederlands als Vreemde Taal (CNaVT) (2005: 4) voorgestel word. Die X-as bevat die parameters van die taak en die Y-as die kompleksiteitspunte, aangedui as 1 (eenvoudig), 2 (tussenin) en 3 (kompleks). Die punte vir elke parameter word met mekaar verbind om 'n grafieklyn van die kompleksiteitsvlak te gee sodat afleidings gemaak kan word oor die mate van kompleksiteit in die taak. Daar moet onthou word dat die lyn nie een perfekte horisontale lyn sal wees nie aangesien 'n sekere parameter 'n hoër of laer waarde as die ander kan hê. Indien een van die punte verander of aangepas word, verander dit die kompleksiteitskarakter van die taak.

Elke taak word volgens Pica et al. (1993) se taaktipologie ontleed om te toon watter take die beste sal help in die studente se intertaalontwikkeling en sodoende tweedetaalverwerwing (sien afdeling 2.2.4). 'n Verdere doelstelling vir die gebruik van die tipologie is om die verband tussen die betrokke taak en die vereistes wat dit stel, te koppel met die studente se intertaalontwikkeling. 'n Intertaal is volgens Ortega (2009) 'n taalsisteem wat 'n student gedurende sy taalontwikkeling op enige gegewe oomblik in die aanleer van die tweede taal konstrueer. Hierdie intertaal reflekteer die student se vaardighede van sekere elemente van die tweede taal, asook hoe hy/sy verskillende tweedetaalkonsepte en -elemente verstaan.

Dit word gevolg deur 'n ontleding van die taak met behulp van Robinson (2005; 2007a) se Driedelige Komponensiële Raamwerk, deur eerstens die taakomstandighede daarvan te omskryf en daarna die taak in terme van Robinson se generiese model vir kognitiewe kompleksiteit te ontleed (sien afdeling 2.4.2). Robinson onderskei twee subkategorieë onder taakkompleksiteit, naamlik brongerigte en bronverspreidende kenmerke, wat met mekaar in interaksie tree en taakproduksie beïnvloed. By elke kenmerk is verskillende veranderlikes wat gebruik word om aan te toon hoe kompleks die taak is. Robinson (2005) beweer dat take ontwerp moet word in toenemende kompleksiteitsgradering om sodoende leerders se intertaalsisteem te ontwikkel om aan die toenemende eise van take te kan voldoen.

Hierdie ontwikkeling van die intertaalsisteem van die leerders is merkbaar in die leerders se gebruik van komplekse sinskonstruksies. Daarom word die taak linguisties aan die hand van Loschky en Bley-Vroman (1993) se onderskeid tussen taaknoodsaaklikheid (die taak kan nie suksesvol voltooi word sonder dat die struktuur gebruik word nie), taaknuttigheid (die taak kan effektiewer voltooi word indien die struktuur korrek gebruik word) en taaknatuurlikheid (die struktuur kom natuurlik in die taak voor, maar die taak kan daarsonder voltooi word) en Foster et al. (2000) se analise van spraakeenhede (AS-eenhede) beskryf. Volgens Foster et al. (2000) is die gebruik van onder meer onderskikkende en neweskikkende bysinne aanduidings van sintaktiese kompleksiteit (sien afdeling 2.6). Michel (2011) se navorsing oor die gebruik van voegwoorde as sintaktiese kompleksiteitsaanduiding word ook betrek.

Aan die einde van die hoofstuk word die afleidings en gevolgtrekkings oor die gebruik van die multiperspektiefbenadering gemaak. Daar sal aandag geskenk word aan hoe die verskillende teoretiese benaderings komplementêrend 'n bydrae lewer tot sillabusontwerp. Die gradering en ordening van die tien take word ten slotte geïllustreer.

## 4.2 Taak 1

**Dit is die eerste ontmoeting van die eerstejaarsklas. Jy luister na die kursus-koördineerder, wat die studente verwelkom. Sy verduidelik die kursus en behandel al die belangrikste aspekte met julle (die studente). Verskillende studente vra vir die kursuskoördineerder vrae oor die kursus, byvoorbeeld oor die tutoriale, die voorgeskrewe handboeke en botsings. Sy verduidelik die administratiewe aspekte van die kursus, byvoorbeeld waar haar kantoor is, wat haar kontakbesonderhede is, wat die toetsdatums is, ensovoorts.**

### **Kommunikatiewe doelwitte:**

- om na die inligting wat tydens die eerste ontmoeting aan studente oorgedra word, te luister

- om die inligting wat die kursuskoördineerder verduidelik, te kan verstaan
- om vrae oor die inligting wat die dosent oordra, te kan vra

- Dosent: (1) Goeiemôre. (2) Ek is die kursuskoördineerder. (3) Baie welkom by die kursus. (4) Die tutors gaan nou gou die inligtingstuk uitdeel. (5) Ek is me Elbie Adendorff en hierdie kursus is Afrikaanse Taalverwerwing 188. (6) Maak asseblief seker dat u in die regte lokaal en by die regte kursus is.  
[Groet en stel haarself bekend, spreek verwelkoming uit en noem voorwaardes]
- Student: (7) Ek dink ek is in die verkeerde klas. (8) Is hierdie nie Afrikaans en Nederlands 178 nie?  
[Antwoord en vra vraag]
- Dosent: (9) Nee, dit is Afrikaanse Taalverwerwing 188. (10) Is u geregistreer vir hierdie kursus?  
[Antwoord negatief op vraag en vra vraag]
- Student: (11) Ja, by registrasie het hulle my vir hierdie kursus geregistreer, maar ek wil eintlik Afrikaans en Nederlands 178 volg.  
[Antwoord bevestigend en gee agtergrond]
- Dosent: (12) U is verkeerd geregistreer – sulke dinge gebeur maar. (13) U moet na Administrasie A gaan en gaan verander na die kursus wat u wil volg.  
[Maak voorstel oor wat gedoen moet word]  
(Student verlaat die klas.)
- Dosent: (14) Net om weer duidelikheid te verkry: almal van u is geregistreer vir Afrikaanse Taalverwerwing 188? (15) Reg so? Al die eerstejaars wat hierdie kursus volg, word vir die hooflesings alfabeties in twee groepe verdeel: groep een en groep twee. (16) U is groep een. (17) Moenie deurmekeer raak met die indeling van die tutoriaal groepe nie, want u word daarvoor in nog kleiner groepe verdeel. (18) Ek sal netnou oor die tutoriale praat. (19) Ek wil eers die hooflesingrooster met u deurgaan aan die hand van die volgende Powerpoint-presentasie. (Dosent sit Powerpoint aan.) (20) U het drie hooflesings: Maandae 15:00 (dit is nou hierdie periode), Dinsdae 12:00 en Donderdae 14:00. (21) Maandae 15:00 kies u tussen twee komponente: die een word in hierdie lokaal, waar ons nou is, aangebied en die ander een, wat deur my aangebied word, in lokaal 227 in die Letteregebou – die gebou hier oorkant die straat. (22) Die eerste module is 'n taalkundekursus en my kursus is weer jeugletterkunde. (23) Ons sal nou vir u inligting gee oor die kursusse sodat u die keuse kan maak voor volgende Maandag.  
(Die twee dosente verduidelik hulle onderskeie kursusse aan die studente.)  
[Bevestig die kursus, verduidelik agtergrond van kursus en indeling van studente, waarsku teen onsekerhede, verduidelik roosterindeling (tye en lokale) en verduidelik keusemodule]
- Dosent: (24) Goed; indien u nog enige vrae het, kan u met my of die ander dosent kom praat. (25) Terug na die rooster: Dinsdag se periode is 'n kursus wat almal moet volg. (26) Dit is dus 'n verpligte komponent en word deur die volgende twee dosente aangebied: prof Du Toit en dr Marais. (27) Donderdag se periode word ook deur almal gevolg. (28) Ja, Meneer?

- [Maak voorstel oor vrae, verduidelik rooster en reageer op student wat hand opsteek]
- Student 1: (29) Ek verstaan nie mooi nie. (30) Moet ek kies by Dinsdag se periode?  
[Vra vraag oor onsekerheid van kursusse]
- Dosent: (31) Nee, albei die dosente bied die kursus aan: prof Du Toit in die eerste kwartaal en dan in die tweede kwartaal bied dr Marais die kursus aan. (32) Ja?  
[Antwoord negatief, verduidelik agtergrond en reageer op ander student]
- Student 1: (33) So, ons kies nie by Dinsdag nie – slegs by Maandag.  
[Vra duidelikheid oor onsekerheid]
- Dosent: (34) Dis reg so. (35) Ja, Meneer?  
[Bevestig student se afleiding en reageer op ander student]
- Student 2: (36) Watter handboeke moet ons aankoop vir die kursusse?  
[Vra vraag oor handboeke]
- Dosent: (37) Daar is 'n lys handboeke wat u by die kantoorbestuurder kan gaan kry of u kan die onderskeie dosente vra. (38) Hulle sal tydens die eerste lesings daaroor praat. (39) Dit is ook op Webstudies beskikbaar. (40) Kan ek voortgaan?  
[Antwoord op vraag, gee agtergrond waar inligting gekry kan word en vra duidelikheid]
- Student 3: (41) Ek het gaan kyk op Webstudies en die boekelys gesien. (42) Ek het reeds een van die handboeke. (43) Kan ek dit gebruik of moet ek die nuutste uitgawe aankoop?  
[Reageer op antwoord van dosent en vra vraag]
- Dosent: (44) U kan sekerlik u uitgawe gebruik. (45) Nog vrae?  
[Antwoord op vraag en vra vir duidelikheid]
- Student 2: (46) Ek is jammer, maar ek verstaan iets nie: u praat van twee groepe, maar ek is dan in Groep 23?  
[Antwoord en skets die onsekerheid]
- Dosent: (47) Dit is u tutoriaalgroep se nommer. (48) Behalwe die drie hooflesings per week moet u ook nog twee tutoriale per week bywoon.  
[Antwoord en verduidelik tutoriale]
- Student 3: (49) Wat is tutoriale?  
[Vra vraag]
- Dosent: (50) U word in kleiner groepies vir die tutoriale of groepklasse verdeel. (51) U het behalwe die drie hooflesings per week ook twee groepklasse of tutoriale per week. (52) Daardie indeling word sentraal gedoen en die inligting is opgesit op die sesde vloer van die Letteregebou, waar die departement gesetel is. (53) Dit bevat die inligting oor in watter groep u is en in watter lokaal. (54) Onthou tog dat u twee groepklasse moet bywoon – u sal sien op die indeling word dit so aangedui.  
[Verduidelik en antwoord vraag]
- Student 4: (55) My naam is nie op 'n lys nie.  
[Noem probleem]
- Dosent: (56) U het waarskynlik laat geregistreer of u herhaal die kursus. (57) Indien u enige botsings het met die groepklasindeling of u naam is nie op die lys nie, meld aan by die tutors en assistente in lokaal 681. (58) U kan nie self enige



- veranderings aan die tutoriaallyste aanbring nie. (59) Ons begin alreeds volgende week met die tut-klasse. (60) Enige vrae?  
[Noem redes, skets verdere situasies, maak voorstelle waar hulp gekry kan word en vra vir duidelikheid]
- Student 4: (61) Ek het 'n botsing met my Dinsdag-tutoriaal.  
[Noem probleem]
- Dosent: (62) U hoef u nie nou al daaroor te bekommer nie. (63) Ons sal volgende week na al hierdie sake kyk. (64) Daar sal wel ander studente wees wat ook botsings het.  
[Stel gerus en maak voorstel]
- Student 1: (65) Hoeveel klasse het ons dus?  
[Vra vraag]
- Dosent: (66) U het drie hooflesings en twee tutoriale per week – dit beteken dat u vyf klasse per week het vir die kursus. (67) Nog iets?  
[Antwoord op vraag, maak dit duidelik en vra vraag]
- Dosent: (68) Indien daar enige herhalers is, moet u by my kom aanmeld. (69) U name is nog nie op die tut-lyste nie, want die tutors moet u indeel – u kan dit nie self doen nie.  
[Fokus op herhalers en wat hulle moet doen]
- Student 2: (70) Wat van die keuse-opsie? (71) Ek wil nie Taalkunde volg nie.  
[Noem verdere probleem]
- Dosent: (72) U hoef nie daardie komponent te volg nie. (73) Dit word as 'n keuse aangebied saam met die ander kursus. (74) Net 'n paar ander administratiewe sake: volgende week moet u 'n klasvertegenwoordiger aanwys – so kyk maar hierdie week na die studente om u. (75) U kan ook self die inligtingstuk deurgaang – let veral op die toetsdatums en indien u enige vrae het, kan u met my kom praat. (76) Ek is in kantoor 603 van die Letteregebou en ons kantoorbestuurder is in kantoor 680. (77) 'n Ander sake: u moet seker maak dat u op Webstudies kan inkom aangesien die dosente ekstra aantekeninge en ook opdragte daarop plaas; ander inligting oor byvoorbeeld toetse word ook op Webstudies geplaas.  
[Stel gerus en verduidelik agtergrond, praat oor administratiewe aspekte soos klasvertegenwoordiger en inligtingstuk, verduidelik waar dosent en kantoorbestuurder se kantore is en noem Webstudies en die belangrikheid daarvan]
- Student 4: (78) Ek het al probeer, maar ek kom nie daarop in nie.  
[Noem probleem met Webstudies]
- Dosent: (79) U moet net gou agterbly sodat ek vir u kan verduidelik wat om te doen. (80) Nog vrae?  
[Antwoord daarop en vra vir duidelikheid]
- Dosent: (81) Indien u oor nog iets onseker is, kan u agterbly en met my praat. (82) U kan dus nou verdaag en ek sien u more om twaalfuur. (83) Tot siens.  
[Noem bereidwilligheid om vrae te beantwoord en hulp aan te bied en groet]



## 4.2.1 Taakkenmerke

### 4.2.1.1 Behoeftanalise

Uit die dialoog vir taak 1 word die volgende taalgebruiksituasies en taaltake na aanleiding van Van Avermaet en Gysen (2006: 28) se raamwerk afgelei:

**Tabel 4.1: Taalgebruiksituasies en taaltake van taak 1**

Taalgebruiksituasies	Taaltake
Praat met studente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gebruik gepaste groet- en aanspreekvorme</li> <li>• Gebruik gepaste register</li> </ul>
Praat met dosente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gebruik gepaste groet- en aanspreekvorme</li> <li>• Gebruik gepaste register</li> </ul>
Dra inligting oor tyds- en ruimtelike aanduidings oor	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Begryp tydsaanduidings</li> <li>• Stel en beantwoord vrae oor tydsaanduidings</li> <li>• Begryp vrae en antwoorde oor tydsaanduidings</li> <li>• Begryp ruimtelike aanduidings</li> <li>• Stel en beantwoord vrae oor ruimtelike aanduidings</li> <li>• Begryp vrae en antwoorde oor ruimtelike aanduidings</li> </ul>
Dra administratiewe en akademiese inligting oor	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Begryp administratiewe inligting</li> <li>• Stel en beantwoord vrae oor administratiewe inligting</li> <li>• Begryp vrae en antwoorde oor administratiewe inligting</li> <li>• Begryp akademiese inligting</li> <li>• Stel en beantwoord vrae oor akademiese inligting</li> <li>• Begryp vrae en antwoorde oor akademiese inligting</li> </ul>
Gee instruksies	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Begryp probleem in verband met administratiewe aangeleenthede</li> <li>• Stel en beantwoord vrae oor administratiewe aangeleenthede</li> <li>• Begryp probleem in verband met akademiese aangeleenthede</li> <li>• Begryp vrae en antwoorde oor administratiewe aangeleenthede</li> <li>• Stel en beantwoord vrae oor akademiese aangeleenthede</li> <li>• Begryp vrae en antwoorde oor akademiese aangeleenthede</li> <li>• Verduidelik en gee instruksies</li> <li>• Verstaan instruksies</li> </ul>

Die parameters vir die beskrywing van die tipe-taak vir taak 1 volgens Van Avermaet en Gysen (2006: 32) se onderskeiding lyk soos volg:

**Tabel 4.2: Parameters vir tipe-taak 1**

Vaardighede	Hoofsaaklik luistervaardighede, maar praat- en luistervaardighede kom ook voor
Teksgenre	Dialoog
Inligtingsprosseringsvlak	Herstruktureringsvlak
Gespreksgenote	Onbekende volwassenes
Onderwerp	Administratiewe aangeleenthede rakende kursus
Kontekstuele ondersteuning	Hier en nou
Linguistiese kenmerke	Minder bekende woordeskat te doen met administratiewe

	aangeleenthede byvoorbeeld “tutors”, “hooflesings”, “keusekursus”; grammatikale strukture vir byvoorbeeld tyds- en plekaanduidings; komplekse sinne; vraag-en-antwoord-sinne; versoeke; instruksies; bevelsinne
--	--

Na aanleiding van Van Avermaet en Gysen (2006:37) se inligtingsprosesseringsvlakke vertoon taak 1 die volgende kenmerke:

**Op ’n beskrywende vlak** kan die taalgebruiker die hoofidees en idees rakende inligting in tekste oor administratiewe aangeleenthede, soos in departementele inligtingstukke en jaarboeke van akademiese instellings, verstaan.

**Op ’n herstruktureringvlak** kan die taalgebruiker relevante inligting en instruksies in tekste oor administratiewe aangeleenthede selekteer om dit te herrangskik en herorganiseer sodat daar kommunikasie daarvoor kan plaasvind.

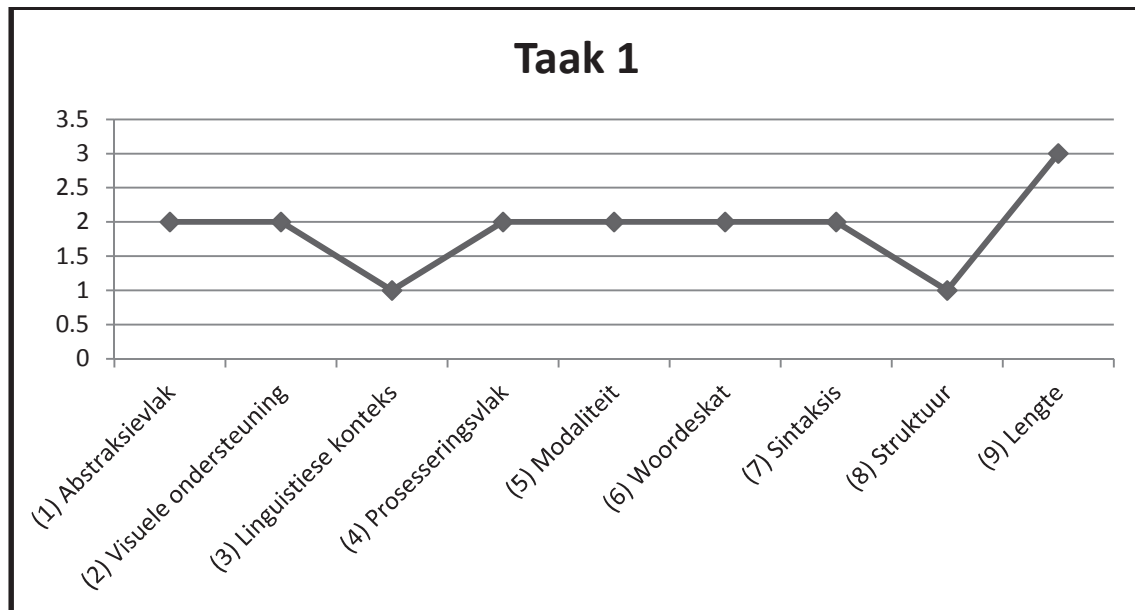
Volgens Duran en Ramaut (2006: 51) se raamwerk kan die parameters vir taakkompleksiteit van taak 1 soos volg aangedui word:

**Tabel 4.3: Taakkompleksiteitsparameters vir taak 1**

<b>(a) Wêreld</b>	
1. Abstraksievlak	Hoofsaaklik hier en nou, alhoewel daar en dan ook voorkom
2. Graad van visuele ondersteuning	Beperkte visuele ondersteuning
3. Linguistiese konteks	Lae inligtingsdigtheidsvlak en hoë oorbodigheidsvlak
<b>(b) Taak</b>	
4. Prosesseringsvlak	Herstrukturierend
5. Modaliteit	Beperkte verbale respons
<b>(c) Teks</b>	
6. Woordeskat	Minder bekende woordeskat oor administratiewe aspekte
7. Sintaksis	Kombinasie van enkelvoudige en komplekse sinne
8. Struktuur	Eksplisiete en duidelike teksstruktuur
9. Lengte	Lank

Die taak is minder kompleks aangesien slegs een parameter, naamlik tekslengte (9), aan die meer komplekse kant van die skaal lê. Parameter 3 (linguistiese konteks) en parameter 8 (struktuur) lê aan die meer eenvoudige kant van die skaal met parameter 1, 2, 4, 5, 6 en 7 tussen eenvoudig en kompleks. Taak 1 stel dus nie kognitiewe uitdagings aan die dialoogdeelnemers nie.

Die parameters vir taakkompleksiteit kan op ’n kompleksiteitsgrafiek aangedui word:



**Figuur 4.1: Kompleksiteitsgrafiek van taak 1**

#### 4.2.1.2 Taaktipologie

Volgens Pica et al. (1993) se klassifikasie is taak 1 'n inligtingsgapingstaak, wat soos volg voorgestel kan word:

**Tabel 4.4: Taaktipologie van taak 1**

Taak 1	Inligting-houer	Inligting-aanvraer	Inligting-verskaffer	Inligting-aanvraer-verskaffer-verhouding	Interaksie-benodigdhede	Doel-oriëntasie	Uitkomst-opsie
Inligtings-gaping	X of Y	X of Y	X of Y	1-riktig (X tot Y & Y tot X)	+ benodig	+ konvergent	1

Die een deelnemer aan die dialoog (dosent X) beskik oor die inligting waarvan die ander (student(e) Y) nie weet nie, maar wat nodig is om die taak suksesvol te voltooi. Daarom moet hierdie deelnemer(s) (Y) dit vra. Die gaping tussen die dialoogdeelnemers lei daartoe dat eenrigtingkommunikasie vanaf die sender-deelnemer X (die dosent) na die ontvanger-deelnemer(s) Y (die studente) plaasvind. 'n Vraag-en-antwoord-situasie geld waar die dialoogdeelnemers moet saamwerk na 'n konvergente doel en 'n enkeluitkomste bereik moet word. Die studente moet die inligting wat die dosent oordra, verstaan. Hierdie soort taak (inligtingsgapingstaak) beperk samewerkende geleenthede tot begrip, terugvoering en die studente se intertaalontwikkeling, want elke deelnemer het 'n vasgestelde rol.

#### 4.2.1.3 Kognitiewe kompleksiteitsanalise

Aan die hand van Robinson (2007a: 15-16) se model is die taakomstandighede vir taak 1 soos volg:

Op die deelnemingsveranderlike vlak vind hier eintlik net eenrigtingkommunikasie plaas aangesien die dosent inligting aan die studente oordra. Daar is wel etlike deelnemers aan die dialoog, maar dis basies net eenrigtingkommunikasie wat plaasvind. Die taak fokus op die reseptiewe vaardighede van die deelnemers. Die uiteinde van die taak is 'n geslote antwoord met konvergente oplossings – die studente moet die inligting verstaan. Deelname van al die deelnemers is nie nodig nie en daarom is onderhandeling ook nie nodig sodat die taak suksesvol afgehandel kan word nie. Die interaksionele eise kan soos volg opgesom word: [+ eenrigtingkommunikasie], [- min deelnemers], [- oop antwoord], [+ konvergente oplossing], [+ min deelname nodig] en [+ onderhandeling nie nodig nie].

Op die deelnemersveranderlike vlak het die dialoogdeelnemers nie dieselfde vaardigheidsvlak ten opsigte van Afrikaans nie. Vir die doeleindes van die taak is die dialoogdeelnemers nie van dieselfde geslag nie en het hulle ook nie gedeelde kulturele kennis nie. Hulle is onbekend aan mekaar en neem in die taak nie gelyke rolle en status aan nie aangesien hier een persoon (die dosent) is wat in 'n magposisie teenoor die studente staan. Laasgenoemde het nie gedeelde inhoudskennis nie, want hulle praat oor 'n onderwerp wat onbekend vir hulle is, naamlik die administratiewe inligting oor die kursus. Die interaktante eise kan soos volg opgesom word: [- dieselfde vaardighede], [- dieselfde geslag], [- gedeelde kulturele kennis], [- bekendheid], [- gedeelde inhoudskennis] en [- gelyke rolle en status].

Opsommend lyk die taakomstandighede van taak 1 soos volg:

<b>Taak</b>	<b>Deelnemingsveranderlike vlak</b> Interaksionele kenmerke	<b>Deelnemersveranderlike vlak</b> Interaktante kenmerke
1	+ eenrigtingkommunikasie - min deelnemers - oop antwoord + konvergente oplossing + min deelname nodig + onderhandeling nie nodig nie	- dieselfde vaardigheid - dieselfde geslag - gedeelde kulturele kennis - bekendheid - gedeelde inhoudskennis - gelyke rolle en status

Die taakomstandighede stel hoë interaksionele en interaktante eise. Die deelnemers moet by 'n geslote antwoord en konvergente oplossing uitkom al is deelname nie werklik nodig nie. Die interaktante eise is ook hoog as gevolg van die baie [-]-kenmerke.

Na aanleiding van Robinson (2005: 8) se generiese model vir kognitiewe kompleksiteit, toon taak 1 die volgende kognitiewe kompleksiteitskenmerke:

Die brongerigte kenmerke van taak 1 toon 'n taamlik lae vlak van ontwikkelingskompleksiteit:

[+ baie elemente]

In hierdie taak kom baie soortgelyke elemente voor. Dit is die eerste ontmoeting met die studente aan die begin van die jaar en al die inligting rakende die kursus moet aan hulle oorgedra word. Die sake wat aangeraak word, is tutoriale, voorgeskrewe handboeke, botsings, kursusadministrasie, toetsdatums, ensovoorts. Verder is daar ook meer as een deelnemer aan hierdie taak wat bydra tot die kompleksiteit van die taak. Temporele verwysings dra by tot die elemente. Voorbeelde van tydsaanduidings kom voor in: “netnou” (sin 18), “Maandae 15:00 (dit is nou hierdie periode), Dinsdae 12:00 en Donderdae 14:00” (sin 20), “waar ons nou is” (sin 21), “voor volgende Maandag” (sin 23), “in die eerste kwartaal en dan in die tweede kwartaal” (sin 31), “tydens die eerste lesings” (sin 38) en “volgende week [...] hierdie week” (sin 74). Lokatiewe verwysings word gevind, onder meer in die volgende sinne: “in die regte lokaal” (sin 6), “hierdie lokaal [...] in die Letteregebou – die gebou hier oorkant die straat” (sin 21), “is opgesit op die sesde vloer van die Letteregebou, waar die departement gesetel is” (sin 52) en in “Ek is in kantoor 603 van die Letteregebou en ons kantoorbestuurder is in kantoor 680” (sin 76). Die temporele en ruimtelike verwysings is belangrik vir die taak omdat dit hier gaan om belangrike inligting wat aan die studente oorgedra word. Dit is dus 'n taaknoodsaaklike eienskap (Loschky & Bley-Vroman, 1993: 138) vir die dialoog en is belangrik en noodsaaklik vir die suksesvolle uitvoering van die taak. As gevolg van die baie elemente wat in die taak teenwoordig is; daarom is die klassifikasie [+ baie elemente].

[+ min redenering]

In hierdie taak is redenering deur die studente nie werklik nodig nie aangesien inligting oorgedra word en die studente die inligting moet verstaan. Die inligting wat oorgedra word, is belangrik vir die studente aangesien dit verband hou met die kursus wat hulle volg. Dit handel oor aspekte soos die lesingstipe, lesinglokale, dosentinligting ensovoorts. Daar vind egter nie net eenvoudige inligtingsoordrag plaas nie, want daar is verwysings na kousale gebeure en ruimtelike plasinge. Hierdie kousaliteit en ruimtelike plasinge word deur die dosent oorgedra en is daar om die inligting duideliker oor te dra. Dit is ook ter bevestiging en inskerping van die inligting. Kousale redenering en logiese onderskikkende bysinne kom byvoorbeeld voor in: “maar ek wil *eintlik*” (sin 11), “Net om *weer* duidelikheid” (sin 14), “*want* u word daarvoor” (sin 17), “*indien* u nog enige vrae het” (sin 24), “Dit is *dus* 'n verpligte komponent” (sin 26), “So, ons kies” (sin 33) en “moet u *ook* nog” (sin 48). Die taak bevat ook deiksis wat help met die ruimtelike plasing, soos in: “die gebou *hier* oorkant die straat” (sin 21), wat ook 'n voorbeeld van aksisgebaseerde aanduiding is, naamlik “oorkant die straat”.

Sin 21 (“*hierdie* lokaal”) en sin 52 (“*Daardie* indeling”) bevat nog voorbeelde van deiktiese uitdrukkings. Intensionele redenering kom voor in sin 7: “Ek *dink* ek is in die verkeerde klas”. Die aard en omvang van die argumentering in hierdie taak is egter nie kompleks nie en daarom kan dit geklassifiseer word as [+ min redenering].

[+ hier en nou]

Die taak vereis van die deelnemers om ’n gesprek te voer oor gebeure wat in die hier en nou in ’n gedeelde konteks afspeel. Dit gaan in hierdie taak om belangrike inligting wat tydens die eerste ontmoetingssessie aan studente oorgedra word. Die dialoog bevat hoofsaaklik sinne in die teenwoordige tyd, met die gebruik van die verlede tyd en die toekomstige tyd wat plek-plek, soos onder meer in sin 11, 18, 23, 56, 63, voorkom. Hierdie gebruik van die verlede- en die toekomstetydsvorm is ’n taaknatuurlike eienskap aangesien dit ’n grammatikale konstruksie is, wat natuurlik tydens die taakuitvoering mag voorkom (Loschky & Bley-Vroman, 1993: 136). Omdat die taak hoofsaaklik oor gebeure in die teenwoordige tyd handel; daarom die klassifikasie van [+ hier en nou].

Taak 1 toon wat die bronverspreidende kenmerke betref, ’n taamlik lae vlak van performatiewe kompleksiteit:

[+ beplanningstyd]

Die taakdeelnemers sal beplanningstyd gegee word aangesien dit in die taak gaan oor ’n simulاسie van ’n eerste ontmoeting tussen studente en die dosent. Die studente praat oor ’n onbekende onderwerp en die inligting wat aan hulle gegee word, is nuut vir hulle. Hulle sal daarom in die taalonderrigssituasie beplanningstyd kry.

[- parate kennis]

Taak 1 vereis parate kennis, want die studente praat oor ’n onbekende onderwerp. Hulle benodig spesifieke agtergrondkennis, al is daar ’n bekendheid met die domeininhoud aangesien hulle studente aan die universiteit is. Die taak vereis van studente om die parate kennis wat hulle ook al het oor klasse en die kursus wat hulle gaan volg, te gebruik. Die deelnemers se parate kennis sal egter nie genoegsaam wees ten einde die taak suksesvol te kan voltooi nie, want die onderwerp wat bespreek word, vereis spesifieke eerder as algemene kennis. Dit kan gesien word in die gebruik van vrae en sinne soos: “Ek verstaan nie mooi nie” (sin 29), “Moet ek kies by Dinsdag se periode?” (sin 30), “Ek is jammer, maar ek verstaan iets nie” (sin 46), “Wat is tutoriale?” (sin 49) en “Hoeveel klasse het ons dus?” (sin 65). Op ’n kontinuum beskou, is die groot hoeveelheid spesifieke voorafkennis wat nodig is om hierdie taak suksesvol te kan uitvoer, sodanig dat dit sal bydra tot die kognitiewe

kompleksiteit van hierdie taak eerder as om die kompleksiteit te verminder. Daarom die klassifikasie van [- parate kennis].

[+ enkeltaak]

Omdat die dialoog die vorm aanneem van 'n simulasie van 'n inligtingsessie en die studente basies net moet luister na die dosent, word meervoudige aksies nie werklik verwag nie. Tog moet die studente vrae kan vra oor die inligting wat die dosent verskaf, of net hulle antwoorde verskaf op haar vrae. Hulle moet dus intensief luister om die inligting te kan verstaan. Dinkwerk en redenering vind nie werklik plaas nie. Die studente praat en/of luister net; daarom die klassifikasie van [+ enkeltaak].

Na aanleiding van bogenoemde analise, kan taak 1 in **kwadrant 1** van Robinson (2005: 8) se model geplaas word, want dit verskaf lae performatiewe en ontwikkelingskompleksiteit in die taalverwerwingsproses. Die taakkenmerk [+ baie elemente] kom nie in die kwadrant voor nie, wat aantoon dat die taak ietwat meer kompleks is op die brongerigte dimensie as tipiese kwadrant 1-take. Dit is weer minder kompleks op die bronverspreidende dimensie aangesien beplanningstyd gegee word en hulle slegs 'n enkeltaak uitvoer. Tog word spesifieke kennis vereis; daarom die taakkenmerk [- parate kennis], wat nie tipies van kwadrant 1 is nie. Die taak kan meer kompleks gemaak word indien dit byvoorbeeld verander word na [+ daar en dan] of as redenering ingebring word.

Taak 1 lyk dus opsommend soos volg:

Taak	Brongerigte kenmerke (hoë ontwikkelingskompleksiteit)	Bronverspreidende kenmerke (lae performatiewe kompleksiteit)	Kwadrant
1	<b>+ baie elemente</b> <sup>38</sup> + min redenering + hier en nou	+ beplanningstyd <b>- parate kennis</b> + enkeltaak	1

#### 4.2.1.4 Linguistiese kompleksiteitsanalise

Die dialoog vind in die teenwoordige tyd plaas, met plek-plek verlede tyd (byvoorbeeld sinne 11 en 41) en toekomstige tyd (byvoorbeeld sinne 23 en 63).

Opvallend is die gebruik van modale hulpwerkwoorde, veral *kan* en *moet*, wat skakel met die inhoud van die dialoog, naamlik inligting, instruksies en aanbevelings wat oorgedra word aan studente: “kan u met my of die ander dosent kom praat” (sin 24), “wat u by die kantoorbestuurder kan gaan kry of u kan die onderskeie dosente vra” (sin 37) en “moet u by my kom aanmeld” (sin 68). Die modale werkwoord *gaan* as toekomstige moontlikheids-

<sup>38</sup> Die kenmerke wat nie tipies in kwadrant 1 voorkom nie, word vetgedruk om dit te beklemtoon aangesien dit later in die hoofstuk gebruik word vir die gradering en ordening van die taak.



betekenis soos in sin 4 en sin 13 pas ook hierby aan. Die *hoef nie*-konstruksie kom ook voor: “U *hoef u nie nou al daarvoor te bekommer nie*” (saam met die infinitief) (sin 62) en “U *hoef nie daardie komponent te volg nie*” (saam met die infinitief) (sin 72) en is aanduidings van die komplekse sinstrukture wat in die dialoog gebruik word. Dit dien ook as voorbeelde van taaknoodsaaklike sinstrukture in die dialoog (Loschky & Bley-Vroman, 1993: 138).

Alhoewel die dialoog hoofsaaklik uit enkelvoudige sinne bestaan, kom komplekse sinne tog voor. Die enkelvoudige sinne bestaan meesal uit stelsinne waarin die dosent inligting bekend maak aan die studente. Omdat dit ’n simulاسie van ’n eerste ontmoeting is, sal instruksies en aanbevelings gegee word, asook herhaling van inligting. Dit kom byvoorbeeld voor in: “Maak asseblief seker dat u in die regte lokaal [...] is” (sin 6), “U moet na Administrasie A gaan” (sin 13), “Onthou tog dat u twee groepklasse moet bywoon” (sin 54) en “Ek is in kantoor 603 van die Letteregebou” (sin 76). Dit neem verder die vorm van vraag en antwoord aan. Daarom kom stelsinne en vraagsinne afwisselend voor. Studente verstaan sekere van die inligting nie en vra dus om duidelikheid of verdere inligting, soos gesin in sin 8: “Is hierdie nie Afrikaans en Nederlands 178 nie?” en sin 49: “Wat is tutoriale?”

Die dialoog bevat komplekse sinne. Volgens Foster et al. (2000) se analise van spraakeenhede is onafhanklike sinne en voegwoorde aanduidings van kompleksiteit. In hierdie dialoog kom heelwat neweskikkende sinne voor waar hoofsinne verbind word om die oordra van inligting aanmekaar te ryg. Die gebruik van die neweskikkende voegwoord *maar* dien as teenstellende aanduiding van die inligting wat volg in die daaropvolgende hoofsin: “maar ek wil eintlik Afrikaans en Nederlands 178 volg” (sin 11), “maar ek verstaan iets nie” (saam met die negatiefvorm) (sin 46) en “maar ek kom nie daarop in nie” (saam met die negatiefvorm) (sin 78). Daarteenoor is die gebruik van die skakelende neweskikkende voegwoord *en* in die volgende sinne daar om hoofsinne waarin inligting oorgedra word, met mekaar te verbind: “en gaan verander na” (sin 13), “Maandag 15:00 kies u [...] is aangebied en die ander een” (sin 21), “in watter groep u is en in watter lokaal” (sin 53), “inligtingstuk deurgaen en indien u” (sin 75), “Letteregebou en ons kantoorbestuurder” (sin 76) en “ekstra aantekeninge en ook opdragte daarop plaas” (sin 77). In die dialoog gebruik die deelnemers ook *of* as plaasvervangende neweskikking: “by die kantoorbestuurder kan gaan kry of u kan die onderskeie dosente vra” (sin 37), “dit gebruik of moet ek” (sin 43), “tutoriale of groep-klasse” (hier as sinonieme-aanduiding) (sin 50), “laat geregistreer of u herhaal die kursus” (sin 56) en “groepklasindelings of u naam” (sin 57).

Die deelnemers gebruik ook afhanklike bysinne wat ’n onderskikkende funksie inneem. In die bysinne word bykomende inligting of byvoegings, soos rede of doel, gegee. Volgens Michel (2011: 102) is die gebruik van hierdie tipe bywoorde wat onderskikkende bysinne

inlei, aanduidings van komplekse sinstrukture. In sin 23 kom die bywoordelike bysin van doel voor: “sodat u die keuse kan maak voor volgende Maandag” as aanduiding van die doel waarom die studente ’n keuse moet maak. Dit kom ook voor in sin 79: “sodat ek vir u kan verduidelik wat om te doen”. Die gebruik van die bywoordelike voegwoord *indien* in sin 24, 57, 68 en 81 en die bywoordelike voegwoord *behalwe* in sin 48 en sin 51 dien as voorwaardes wat gestel word. Die dosent gebruik byvoeglike bysinne om verdere inligting aan die studente oor te dra, soos gesien in: “in hierdie lokaal, waar ons nou is, aangebied en die ander een, wat deur my aangebied word” (sin 21) en “is ’n kursus wat almal moet volg” (sin 25). ’n Ander kompleksiteitsaanduiding is die gebruik van infinitiefsinne in sin 62, 72 en 79. Volgens Loschky en Bley-Vroman (1993) is al bogenoemde sinstrukture voorbeelde van taaknoodsaaklike grammatikale sinstrukture omdat hulle noodsaaklik is vir die taak aangesien dit gaan om verduidelikings en uitbreidings.

Wanneer na die sintaktiese kompleksiteit gekyk word, is daar ’n korrelasie met die dele in die dialoog waarin kousale redenering plaasvind, soos bewys in die volgende voorbeelde waar logiese subordinate gebruik word: “Ja, by registrasie het hulle my vir hierdie kursus geregistreer, maar ek wil eintlik Afrikaans en Nederlands 178 volg” (sin 11), “Net om weer duidelikheid te verkry: almal van u is geregistreer vir Afrikaanse Taalverwerwing 188?” (sin 14), “Moenie deurmekaar raak met die indeling van die tutoriaal groepe nie, want u word daarvoor in nog kleiner groepe verdeel” (sin 17), “Goed, indien u nog enige vrae het, kan u met my of die ander dosent kom praat” (sin 24), “Dit is dus ’n verpligte komponent en word deur die volgende twee dosente aangebied” (sin 26), “So, ons kies nie by Dinsdag nie – slegs by Maandag” (sin 33) en “Behalwe die drie hooflesings per week moet u ook nog twee tutoriale per week bywoon” (sin 48). Michel (2011: 102) ondersoek onder meer die verband tussen voegwoorde as aanduiding van sintaktiese kompleksiteit met redenering.

Die ontleding toon dat taak 1 volgens Foster et al. (2000) se AS-eenhede en Michel (2011) se ondersoek na voegwoorde oorwegend sintakties kompleks is. Dit word ondersteun deur Loschky en Bley-Vroman (1993).

#### **4.2.2 Samevatting**

Daar kan uit die komplementerende gebruik van die verskillende teoretiese benaderings die volgende afgelei word: Taak 1 lê op die herstruktureringvlak wanneer Van Avermaet en Gysen (2006: 37) se inligtingsprosesseringvlakke gebruik word. Die kompleksiteitsgrafiek toon dat die taak nie so kompleks is nie aangesien die meeste van die parameters vir taakkomplexiteit na aanleiding van Duran en Ramaut (2006: 51) aan die meer eenvoudige kant van die grafiek lê. Aan die hand van Pica et al. (1993) se taaktipologie kan dit as ’n inligtingsgapingstaak geklassifiseer word, wat samewerkende geleenthede tot begrip,

terugvoering en intertaalontwikkeling beperk. Robinson (2007a: 15-16) se model bewys dat die taakomstandighede wel interaktiewe eise stel. Taak 1 is volgens Robinson (2005: 8) se analise van kognitiewe kompleksiteit nie so kompleks nie aangesien dit in kwadrant 1 van die generiese model val. Tog is die taak volgens Foster et al. (2000), Michel (2011) en Loschky en Bley-Vroman (1993) oorwegend sintakties kompleks. Wanneer na al die resultate soos deur die benaderings gesamentlik gekyk word, kan afgelei word dat taak 1 oorwegend nie kompleks is nie.

#### 4.3 Taak 2

**Jy is 'n student wat jou dosent gaan spreek omdat jy nie die toets kan skryf nie. Jy deel die dosent mee dat jy gekies is om Engeland toe te gaan om aan 'n musiekuitvoering deel te neem. Jou dosent verduidelik dat jy 'n brief van die Musiekdepartement moet bring om die situasie uiteen te sit. Sy sê jy moet dit voor die Donderdag bring aangesien die departementele vergadering dan plaasvind. Jou saak sal op die vergadering bespreek word. Jy vra wanneer die uitsteltoets is en waaroor die toets sal handel. Die dosent beantwoord jou vrae. Jy vra of die departement jou situasie simpatiek sal hanteer. Die dosent stel jou gerus.**

##### **Kommunikatiewe doelwitte:**

- om die dosent oor 'n moontlike probleemsituasie te spreek
- om die probleemsituasie te kan verduidelik
- om na die dosent se instruksies/aanbevelings te kan luister en dit te kan verstaan
- om op die dosent se instruksies/aanbevelings te kan reageer

- Student: (1) Goeie môre, Mevrou. (2) Kan ek u gou spreek?  
[Groet en vra vraag]
- Dosent: (3) Môre, mnr Botha (4) Natuurlik. (5) Kom binne en sit. (6) Hoe gaan dit met u? (7) En die studies?  
[Groet, nooi in en vra vrae]
- Student: (8) Nee, dit gaan goed dankie. (9) Ek geniet my kursus, maar dit is moeilik.  
[Antwoord bevestigend en noem positiewe en negatiewe aspekte van kursus]
- Dosent: (10) Waarmee kan ek help?  
[Vra vraag]
- Student: (11) Ek is gekies om Junie-maand Engeland toe te gaan om aan 'n uitvoering deel te neem.  
[Verduidelik situasie]
- Dosent: (12) Geluk! (13) Dit is wonderlik. (14) Watse uitvoering?  
[Reageer positief en vra verdere inligting]
- Student: (15) Die College of Music bied 'n konsertuitvoering aan en ek is gekies om daar te gaan klavier speel.  
[Verduidelik agtergrond]
- Dosent: (16) Sjoë, dit is 'n wonderlike eer en 'n groot prestasie.

- [Reageer positief]
- Student: (17) Maar dit is ongelukkig in die tyd wanneer ons die toets moet skryf. (18) Ek weet nie wat om te doen nie en wil net hoor wat ek kan doen.  
[Skets probleem en vra wat om te doen]
- Dosent: (19) U moet 'n brief van die Musiekdepartement bring waarin die situasie verduidelik word. (20) U vra dus toestemming om die uitsteltoets te skryf?  
(21) Ek sal dit tydens ons personeelvergadering stel.  
[Antwoord op navrae en verduidelik wat gedoen moet word]
- Student: (22) Dink u daar sal probleme wees?  
[Vra vraag]
- Dosent: (23) Nee, glad nie. (24) Dit is maar administratiewe sake wat gereël moet word. (25) Die Departement behoort u situasie simpatiek te hanteer. (26) Dit is mos darem 'n eer om die geleentheid te kry en ek dink nie die Departement sal in u pad staan nie.  
[Antwoord bevestigend en stel gerus en verduidelik administratiewe aspekte]
- Student: (27) Wanneer is die uitsteltoets?  
[Vra vraag oor datum]
- Dosent: (28) In Julie iewers. (29) Laat ek net gou seker maak. (30) Ja, dit is 24 Julie.  
[Antwoord en gee datum]
- Student: (31) Dankie. (32) So, ek moet net 'n brief bring?  
[Antwoord bevestigend en vra duidelikheid]
- Dosent: (33) Ja, bring dit voor Donderdag, want ons vergader dan en dan kan ek dit sommer stel. (34) Ek sal u Vrydag voor die lesing inlig wat die besluit is, maar daar behoort nie probleme te wees nie.  
[Verduidelik en geen inligting en noem wanneer antwoord gegee sal word]
- Student: (35) Baie dankie. (36) Ek bring die brief so gou as moontlik. (37) Skryf ons oor dieselfde werk?  
[Spreek dank uit, bevestig oor brief en vra vraag.]
- Dosent: (38) Oor presies dieselfde werk.  
[Antwoord]
- Student: (39) Baie dankie en tot siens.  
[Spreek dank uit en groet]
- Dosent: (40) Tot siens.  
[Groet]

#### **4.3.1 Taakkenmerke**

##### *4.3.1.1 Behoeftanalise*

Uit die dialoog kan die volgende taalgebruiksituasies en taaltake vir taak 2 volgens Van Avermaet en Gysen (2006: 28) se raamwerk afgelei word:

**Tabel 4.5: Taalgebruikssituasies en taaltake van taak 2**

<b>Taalgebruikssituasies</b>	<b>Taaltake</b>
Praat met studente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gebruik gepaste groet- en aanspreekvorme</li> <li>• Gebruik gepaste register</li> </ul>
Praat met dosente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gebruik gepaste groet- en aanspreekvorme vir dosente</li> <li>• Gebruik gepaste formele register</li> </ul>
Vra uitstel vir toets	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verbaliseer rede(s) vir uitstel vir toets</li> <li>• Verduidelik en motiveer rede(s) vir uitstel</li> <li>• Stel vrae oor uitstel vir toets</li> <li>• Beantwoord vrae oor uitstel vir toets</li> </ul>
Gee instruksies	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verduidelik instruksies oor wat om te doen rakende toetsuitstel</li> <li>• Gee instruksies oor toetsuitstel</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Begryp instruksies oor toetsuitstel</li> </ul>

Die parameters vir die beskrywing van die tipe-taak vir taak 2 lyk soos volg, gebaseer op Van Avermaet en Gysen (2006: 32) se navorsing:

**Tabel 4.6: Parameters vir tipe-taak 2**

Vaardighede	Praat- en luistervaardighede
Teksgenre	Dialoog
Inligtingsprosseringsvlak	Herstruktureringvlak
Gespreksgenote	Bekende volwassenes
Onderwerp	Akademiese aangeleenthede van universiteit: vra uitstel vir toets
Kontekstuele ondersteuning	Hier en nou
Linguistiese kenmerke	Bekende woordeskat oor toetsuitstel; vraag-en-antwoordsinne; toekomendetydsinne; imperatiewe instruksies; verduidelikings; tydsaanduidings

Die parameters vir die inligtingsprosseringsvlak vir taak 2 word aan die hand van Van Avermaet en Gysen (2006: 37) se raamwerk soos volg geformuleer:

**Op 'n beskrywende vlak** kan die taalgebruiker die hoofidees en idees rakende inligting oor akademiese aangeleenthede, soos in departementele inligtingstukke, volg.

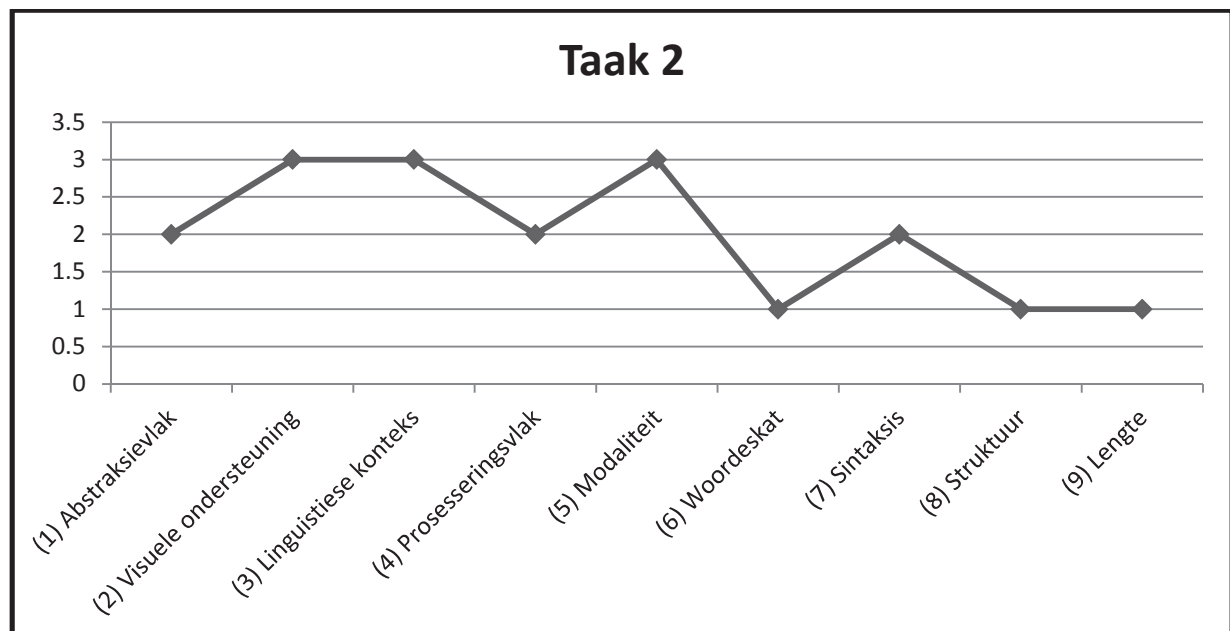
**Op 'n herstruktureringvlak** kan die taalgebruiker relevante inligting en instruksies oor akademiese aangeleenthede, soos toetsgeleenthede, selekteer om dit sodoende te herrangskik en te herstrukturer sodat daar kommunikasie oor uitsteltoetse kan plaasvind.

Volgens Duran en Ramaut (2006: 51) se raamwerk kan die parameters vir taakkompleksiteit vir taak 2 soos volg voorgestel word:

**Tabel 4.7: Taakkompleksiteitsparameters vir taak 2**

<b>(a) Wêreld</b>	
1. Abstraksievlak	Hoofsaaklik hier en nou alhoewel daar-en-dan-sinne voorkom
2. Graad van visuele ondersteuning	Geen visuele ondersteuning
3. Linguistiese konteks	Hoë inligtingsdigtheidsvlak en lae oorbodigheidsvlak
<b>(b) Taak</b>	
4. Prosesseringsvlak	Herstrukturend
5. Modaliteit	Verbale respons
<b>(c) Teks</b>	
6. Woordeskat	Bekende woordeskat betreffende administratiewe aangeleentheid, naamlik toetsuitstel
7. Sintaksis	Kombinasie van eenvoudige en komplekse sinne
8. Struktuur	Duidelik en eksplisiet gestruktureer
9. Lengte	Kort

Bogenoemde parameters vir taakkompleksiteit lyk op 'n kompleksiteitsgrafiek soos volg:

**Figuur 4.2: Kompleksiteitsgrafiek van taak 2**

Taak 2 is volgens bogenoemde kompleksiteitsgrafiek oorwegend kompleks aangesien parameter 2, 3 en 5 op die meer komplekse vlak lê terwyl parameter 1, 4 en 7 in die middel lê, met parameter 6, 8 en 9 op die meer eenvoudige vlak. Die parameters wat aan die meer eenvoudige kant van die skaal lê, hou verband met die teks soos deur Duran en Ramut (2006: 51) aangedui terwyl dié wat op 'n meer komplekse vlak lê, spesifieke eise ten opsigte van die wêreld (soos visuele ondersteuning en linguistiese konteks) en die taak (soos modaliteit) aan die deelnemers stel.

#### 4.3.1.2 Taaktipologie

Volgens Pica et al. (1993) se klassifikasiesisteen is taak 2 'n kettingtaak:

**Tabel 4.8: Taaktipologie van taak 2**

Taak 2	Inligting-houer	Inligting-aanvraer	Inligting-verskaffer	Inligting-aanvraer-verskaffer-verhouding	Interaksie-benodigdhede	Doeloriëntasie	Uitkomst-opsie
Ketting-taak	X & Y	X & Y	X & Y	2-rigting (X tot Y & Y tot X)	+ benodig	+ konvergent	1

Hierdie taak is gerig op 'n enkeldoelwit, naamlik 'n konvergente doeloriëntasie en dus uitkomst-opsie 1. Die dosent (X) en student (Y) moet by dieselfde doeloriëntasie uitkom, naamlik die prosedure wat gevolg word wanneer 'n student nie 'n toets kan skryf nie. Die student moet die inligting verstaan. In die kettingtaak beskik die deelnemers oor dele van die totale inligting wat benodig en uitgeruil moet word om saam te werk om die taak te voltooi; dus X & Y. Die inligtingsvloei is tweerigting van dosent X na student Y en van student Y na dosent X. Interaksie is absoluut nodig, want die taak kan nie voltooi word met slegs die beskikbare inligting wat aan die deelnemers beskikbaar is nie. Die student moet dus die inligting aan die dosent gee en verduidelik waarom hy nie die toets kon skryf nie en die dosent moet verduidelik wat die student moet doen om uitstel daarvoor te kry. Dié soort taak bied die meeste geleenthede vir deelnemers om hulle verstaanbaar te maak deur inligting te soek en antwoorde te verskaf. Tweerigtinginteraksie moet plaasvind. Die kettingtaak genereer die meeste geleenthede vir deelnemers om te werk na begrip, terugvoering en om die student se intertaalontwikkeling te bevorder – met ander woorde suksesvolle tweedetaalverwerwing.

#### 4.3.1.3 Kognitiewe kompleksiteitsanalise

Aan die hand van Robinson (2007a: 15-16) se model is die taakomstandighede vir taak 2 soos volg:

Op die deelnemingsveranderlike vlak vind hier tweerigtingkommunikasie plaas aangesien daar twee deelnemers aan die dialoog is. Die uiteinde van die taak is 'n geslote antwoord met 'n konvergente oplossing: die student moet die inligting wat die dosent oordra, verstaan. Deelname van beide die dosent en die student moet plaasvind en daarom is onderhandeling nodig sodat die taak suksesvol afgehandel kan word. Opsommend lyk die interaksionele eise soos volg: [- eenrigtingkommunikasie], [+ min deelnemers], [- oop antwoord], [+ konvergente oplossing], [+ deelname nodig] en [+ onderhandeling nodig].



Op die deelnemersveranderlike vlak het die dialoogdeelnemers nie dieselfde vaardigheidsvlak ten opsigte van Afrikaans nie. Hulle is nie van dieselfde geslag nie: daar is een manstudent en een damesdosent wat aan die dialoog deelneem. Vir die doeleindes van die taak het die dialoogdeelnemers gedeelde kulturele kennis. Hulle is bekend aan mekaar en neem in die taak nie gelyke rolle en status aan nie. Hulle het nie gedeelde inhoudskennis nie, want die student kom vind by die dosent uit wat hy moet doen om die uitsteltoets te kan skryf. Opsommend lyk die interaktante eise soos volg: [- dieselfde vaardigheid], [- dieselfde geslag], [+ gedeelde kulturele kennis], [+ bekendheid], [- gedeelde inhoudskennis] en [- gelyke rolle en status].

Taak 2 se taakomstandighede lyk dus soos volg:

<b>Taak</b>	<b>Deelnemingsveranderlike vlak</b> Interaksionele eise	<b>Deelnemersveranderlike vlak</b> Interaktante eise
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- eenrigtingkommunikasie</li> <li>+ min deelnemers</li> <li>- oop antwoord</li> <li>+ konvergente oplossing</li> <li>+ deelname nodig</li> <li>+ onderhandeling nodig</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- dieselfde vaardigheid</li> <li>- dieselfde geslag</li> <li>+ gedeelde kulturele kennis</li> <li>+ bekendheid</li> <li>- gedeelde inhoudskennis</li> <li>- gelyke rolle en status</li> </ul>

Die taakomstandighede toon dat die taak wel hoë interaksionele eise aan die dialoogdeelnemers stel want daar moet by 'n geslote antwoord en konvergente oplossing uitgekóm word. Die interaktante eise kan ook bepaalde uitdagings aan die dialoogdeelnemers stel.

Na aanleiding van Robinson se generiese model (2005: 8) vir kognitiewe kompleksiteit, toon taak 2 die volgende kognitiewe kompleksiteitskenmerke:

Die brongerigte kenmerke toon dat taak 2 'n lae vlak van ontwikkelingskomplexiteit het:

[+ min elemente]

Die taak handel wel oor 'n verskeidenheid elemente, naamlik die skryf van 'n toets, 'n musiekuitvoering in Engeland en 'n brief wat die student voor 'n spesifieke tyd moet bring. 'n Departementele vergadering asook inligting rakende 'n uitsteltoets word genoem. Al hierdie aspekte hou egter nou verband met mekaar. Verwysings na tyd en plek kom voor. Temporele verwysings word gemaak in: sin 11 ("Junie-maand"), sin 17 ("in die tyd wanneer ons die toets moet skryf"), sin 28 ("In Julie iewers") en sin 33 ("bring dit voor Donderdag"). Daarteenoor word een ruimtelike verwysing gebruik in sin 11 ("Engeland toe te gaan"). Hierdie temporele en ruimtelike verwysings word gebruik om tussen soortgelyke elemente te onderskei en is belangrik vir die suksesvolle uitvoering van die taak. Dit is verder taaknatuurlik dat dié konstruksies in die dialoog gebruik sal word omdat dit hier gaan om

temporale en lokatiewe verwysings (Loschky & Bley-Vroman, 1993: 136). Die elemente stel nie hoë eise aan die studente nie; daarom die klassifikasie van [+ min elemente].

[+ min redenering]

Daar is 'n mate van redenering wat in die taak plaasvind, al word hoofsaaklik net inligting oorgedra. Die student moet reëlins tref en aanpassings maak op grond van die antwoorde van die dosent. Die taak vereis dus nie net die oordra van inligting nie, maar ook 'n bietjie redenering, want die student moet verduidelik hoekom hy nie die toets kan skryf nie. Voorbeelde van kousale en intensionele redenering kom voor in: sin 18 ("Ek weet nie wat om te doen nie"), sin 22 ("*Dink* u daar sal probleme wees?"), sin 25 ("Die Departement behoort u situasie simpatiek te hanteer"), sin 32 ("So, ek moet net 'n brief bring?") en sin 33 ("*want* ons vergader dan"). Die aard en omvang van die redenering wat vereis word om die taak te kan uitvoer, dra egter nie by tot die komplekse aard van die taak nie en maak dat dit geklassifiseer word as [+ min redenering].

[+ daar en dan]

Die taak handel oor aspekte wat in die toekoms gaan plaasvind; daarom is dit noodsaaklik dat die spesifieke grammatikale konstruksies van toekomstige tyd gebruik word. Die musiektoer asook die uitsteltoets is beide aspekte wat in die toekoms, naamlik Junie- en Juliemaand, gaan plaasvind. Die taak vereis wel van die deelnemers om te praat oor sake wat in 'n gedeelte konteks plaasvind. Dit vind meesal in die teenwoordige tyd plaas (dit sal natuurlik in die dialoog gebruik word), met enkele verwysings na die toekomstige tyd (sin 21, 22, 26 en 34). Verwysings na ander lokaliteite en tye kom in die dialoog voor, daarom die klassifikasie van [+ daar en dan].

Taak 2 toon wat die bronverspreidende kenmerke betref 'n lae vlak van performatiewe kompleksiteit:

[+ beplanning]

Die taak vereis wel 'n mate van beplanning, want die student moet beplan wat hy aan die dosent gaan sê en hoe hy gaan reageer op die antwoorde van die dosent. Vir die doeleindes van hierdie studie sal die taakdeelnemers beplanningstyd gegee word ten einde hulleself voor te berei vir die taakuitvoering.

[+ parate kennis]

Die taak as simulatie van 'n taalonderrigssituasie vereis dat die student enige parate kennis waaroor hy mag beskik, moet gebruik, want hy praat oor 'n onbekende onderwerp. Die student kom vind juis uit wat hy moet doen. Hy gebruik die parate kennis wat hy het om na

die departement te kom en met die spesifieke dosent te praat. Hy verstaan verder die breë konteks waarin die dialoog plaasvind. Die taakinstruksies sal ook sekere inligting oordra wat as genoegsaam beskou kan word wat die dialoogdeelnemers kan help in hul beplanning en uitvoering van die taak. Die inligting wat aan die deelnemers verskaf word, saam met die parate kennis waaroor hulle beskik, word gesien as faktore wat nie sal bydra tot verhoogde kognitiewe kompleksiteit nie. Daarom die klassifikasie van [+ parate kennis].

[- enkeltaak]

Die dialoog vereis 'n meervoudige uitvoer van aksies en is dus meer as 'n dubbeltaak. Die student moet praat en luister, en hy moet dink aan hoe hy gaan reageer op die antwoorde en die inligting van die dosent. Intensiewe luister en praat is nodig, daarom die klassifikasie van [- enkeltaak].

Die betrokke elemente plaas taak 2 in **kwadrant 1** van Robinson (2005: 8) se model. Dit stel met ander woorde lae performatiewe en ontwikkelingseise aan die deelnemers. Die taakkenmerke [+ daar en dan] en [- enkeltaak] kom nie in hierdie kwadrant voor nie wat toon dat meervoudige take in 'n ander tyd uitgevoer moet word wat die taak effens kompleks maak ten opsigte van beide die brongerigte en bronverspreidende kenmerke. Dit stel dus eise aan die aandagsbronne van die deelnemers.

Opsommend vertoon taak 2 die volgende kenmerke:

Taak	Brongerigte kenmerke (hoë ontwikkelingskompleksiteit)	Bronverspreidende kenmerke (lae performatiewe kompleksiteit)	Kwadrant
2	+ min elemente + min redenering <b>+ daar en dan</b> <sup>39</sup>	+ beplanningstyd + parate kennis <b>- enkeltaak</b>	1

#### 4.3.1.4 *Linguistiese kompleksiteitsanalise*

Alhoewel taak 2 oorwegend sinne in die teenwoordige tyd bevat, is die fokus egter op sake wat in die toekoms gaan plaasvind: “Ek sal dit tydens ons personeelvergadering stel” (sin 21), “Dink u daar sal probleme wees?” (sin 22) en “Ek sal u Vrydag voor die lesing inlig” (sin 34). Daarom is dit noodsaaklik volgens Loschky en Bley-Vroman (1993: 138) dat dié grammatikale struktuur gebruik word.

Alhoewel hierdie dialoog hoofsaaklik uit enkelvoudige sinne bestaan (wat dit minder kompleks maak), kom 'n aantal komplekse sinstrukture wel voor. Die enkelvoudige sinne bestaan meesal uit stelsinne waarin die dosent aan die student verduidelik wat om te doen

<sup>39</sup> Die kenmerke wat nie tipies in kwadrant 1 voorkom nie, word vetgedruk om dit te beklemtoon aangesien dit later in die hoofstuk gebruik word vir die gradering en ordening van die taak.

om die uitsteltoets te kan skryf. Die dialoog neem verder die vorm van vraag en antwoord aan. Daarom kom stelsinne en vraagsinne afwisselend voor, soos byvoorbeeld aan die begin van die taak waar die dosent die student uitvra oor sy studies en hy dan daarop antwoord. Die student stel hoofsaaklik in die res van die dialoog die vrae en die dosent gee die instruksies.

Die dialoog bevat verder komplekse sinne. Volgens Foster et al. (2000) se analise van spraakeenhede is onafhanklike bysinne aanduidings van kompleksiteit. In hierdie dialoog kom neweskikkende sinne voor waar twee of meer hoofsinne verbind word om die oordra van inligting aanmekaar te ryg. Die skakelende neweskikker *en* word baie gebruik, byvoorbeeld in: “bied ’n konsertuitvoering aan en ek is gekies” (sin 15), “Ek weet nie wat om te doen nie en wil net hoor wat ek kan doen” (sin 18), “om die geleentheid te kry en ek dink nie die Departement” (sin 26) en “want ons vergader dan en dan kan ek dit sommer stel” (sin 33). In sin 18 kom naas die infinitief ook ’n voorwerpsin voor ná die skakelende neweskikkende sin: “Ek weet nie wat om te doen nie en wil net hoor wat ek kan doen”. In sin 9 kom die teenstellende neweskikkende voegwoord *maar* voor: “Ek geniet my kursus, maar dit is moeilik”. Ander sinne waarin dieselfde sinstruktuur voorkom, is: “Maar dit is ongelukkig in die tyd” (sin 17) en “maar daar behoort nie probleme te wees nie” (sin 34). Sin 15 bevat verder die infinitiefkonstruksie van rede: “om daar te gaan klavier speel”.

Verder gebruik die deelnemers ook afhanklike bysinne wat dan ’n onderskikkende funksie verrig. Volgens Michel (2011: 102) se ondersoek is bysinne aanduidings van kompleksiteit, veral in sinsdele waarin redenering voorkom. In hierdie bysinne word bykomende inligting of byvoegings, soos rede of doel, gegee. Etlke onderskikkende konstruksies word gebruik. Sin 17 bevat ’n bywoordelike voegwoord van tyd: “wanneer ons die toets moet skryf”, wat ’n tydsaanduiding gee. In sin 24 kom ’n byvoeglike bysin voor: “wat gereël moet word”, wat meer inligting oor die “administratiewe sake” gee. Sin 33 bevat ’n bywoordelike bysin van rede: “want ons vergader dan”, wat onmiddellik gevolg word deur die skakelende neweskikker: “en dan kan ek dit sommer stel”. In sin 34 kom ’n byvoeglike bysin voor: “wat die besluit is”, wat gevolg word deur die teenstellende neweskikkende sin: “maar daar behoort nie probleme te wees nie”. Die *behoort*-konstruksie, wat ’n infinitiefkonstruksie tot gevolg het, kom ook in etlike sinne voor: “Die Departement behoort u situasie simpatiek te hanteer” (sin 25) en “maar daar behoort nie probleme te wees nie” (sin 34). In sin 11 kom twee infinitiefsinne voor: die eerste een is ’n aanduiding van plek en ruimte: “om Junie-maand Engeland toe te gaan” en die tweede gedeelte dui rede aan: “om aan ’n uitvoering deel te neem”.

Bogenoemde grammatikale strukture is voorbeelde van taaknoodsaaklikheid omdat dit belangrik is om die taak daarmee te voltooi (Loschky & Bley-Vroman, 1993: 138). Die taak-ontwerper sal dus die taak so moet ontwerp dat die strukture só duidelik is dat die studente aandag daaraan sal skenk.

Wanneer na die sintaktiese kompleksiteit gekyk word, is daar 'n korrelasie met die dele in die dialoog waarin redenering plaasvind, soos bewys in die volgende voorbeelde: “Ek weet nie wat om te doen nie en wil net hoor wat ek kan doen” (sin 18), “Dink u daar sal probleme wees?” (sin 22) en “Ja, bring dit voor Donderdag, want ons vergader dan” (sin 33). Hierdie sinne bevat almal logiese subordinate as deel van kousale en intensionele redenering. Michel (2011: 102) voer aan dat die gebruik van voegwoorde, soos hierbo bespreek, verband hou met die mate van redenering in 'n taak.

Uit bogenoemde ontleding kan afgelei word dat taak 2 dus oorwegend sintakties kompleks is.

#### **4.3.2 Samevatting**

Wanneer na die gesamentlike bevindings van die multiperspektiefbenadering gekyk word, is taak 2 oorwegend kompleks. Volgens Van Avermaet en Gysen (2006: 37) moet dié soort taak op die herstruktureringvlak geprosesseer word. Die kompleksiteitsgrafiek, opgestel na aanleiding van Duran en Ramaut (2006: 51) se parameters, toon dat dit neig na die meer komplekse kant. Nadat Pica et al. (1993) se taaktipologie gebruik is, is die taak as 'n kettingtaak geklassifiseer, wat die meeste geleenthede bied vir intertaalontwikkeling terwyl die taakomstandighede na aanleiding van Robinson (2007a: 15-16) wel interaktiewe eise stel. Volgens Robinson (2005: 8) se kognitiwiteitsanalise is taak 2 nie so kompleks nie, want dit is 'n kwadrant 1-taak, maar die sintaktiese ontleding aan die hand van Foster et al. (2000) se AS-eenhede, Michel (2011) se ondersoek na voegwoorde en Loschky en Bley-Vroman (1993) wys dat die taak oorwegend kompleks is.

#### **4.4 Taak 3**

**Jy gaan spreek 'n dosent aangesien jy ietwat ontevrede is met jou toetspunt. Jy vra die dosent wat jy kan doen om jou punt te verbeter en watter foute jy in die toets begaan het. Die dosent gee vir jou raad oor die skryf van 'n opstel onder toetsomstandighede. Hy stel jou gerus dat jy nog steeds 'n goeie punt vir die kursus kan behaal indien jy hard aan jou opstel en die eksamen werk. Die dosent gee verdere raad oor die skryf van 'n opstel. Jy bedank hom ten slotte vir sy hulp.**

**Kommunikatiewe doelwitte:**

- om in die gepaste register met 'n dosent te kommunikeer
- om oor akademiese sake, soos toetspunte en toetsopstelle, met die dosent te praat
- om vrae oor toetspunte te kan stel
- om oor toetsomstandighede met die dosent te praat

Student: (1) Middag, Professor.  
[Groet]

Dosent: (2) Goeiedag, mej Vermaak.  
[Groet]

Student: (3) Baie dankie dat Professor bereid was om my te sien.  
[Bedank dosent vir afspraak]

Dosent: (4) Dis 'n plesier. (5) Ek doen graag moeite vir studente wat omgee vir hulle akademiese werk. (6) In u e-pos het u gesê dat u laaste toets se punt ongeveer tien persent onder u gemiddeld is.  
[Reageer op bedanking en begin om onderwerp waaroor student e-pos gestuur het, te bespreek]

Student: (7) Ja, dis reg, Professor. (8) Dit was vir my baie vreemd. (9) Ek sal net graag wil weet watter foute ek gemaak het sodat ek nie weer dieselfde foute in die eksamen maak nie.  
[Beaam wat dosent gesê het en stel probleem]

Dosent: (10) Ek het na u toets gekyk en kon nie groot fout vind daarmee nie. (11) U moet onthou dat opstelvrae anders nagesien en bepunt word as gewone toetse. (12) Daar word nie vir elke feit 'n punt gegee nie, maar eerder vir die manier waarop u u antwoord beredeneer.  
[Reageer op probleemstelling en bied verduideliking aan]

Student: (13) Is dit dan waar my fout gelê het, Professor?  
[Vra vraag]

Dosent: (14) Grotendeels, ja. (15) Uit u antwoordstel kan ek aflei dat u wel u werk goed geken het, maar u argumente vloei nie logies deur die hele opstel nie.  
[Antwoord op vraag en verduidelik]

Student: (16) Is daar dalk 'n bron wat my kan help om in die vervolg 'n beter antwoord te skryf?  
[Vra vraag]

Dosent: (17) Ek kan vir u 'n paar voorbeelde van goeie antwoorde e-pos. (18) Dan is daar ook 'n dokument op Webstudies oor die skryf van 'n opstel. (19) Deur daarna te kyk, sal u ook meer leer oor hoe om 'n opstel onder toetsomstandighede te skryf.  
[Reageer op vraag en verskaf inligting oor waar hulp gekry kan word]

Student: (20) Ek sal dit baie waardeer as u die voorbeelde vir my kan aanstuur.  
[Bevestig behoefte en waardering vir hulp wat aangebied word]

Dosent: (21) Ek sal dit graag doen, maar u moet onthou dat u ook u eie insig sal moet gebruik. (22) Dit is die verskil tussen 70 persent en 75 persent.  
[Reageer en gee verdere raad]

Student: (23) Ek sal dit onthou, Professor.  
[Neem kennis van raad wat gegee is]

- Dosent: (24) Ek is seker daarvan dat u wel u 75 persent aan die einde van die jaar sal kan behaal. (25) As u goed vaar in u opstel en in die eksamen, behoort dit u algehele punt te verbeter.  
[Motiveer student en stel haar gerus]
- Student: (26) Het u vir my enige raad oor die opstel wat ons aan die einde van die semester moet inlewer?  
[Vra vraag]
- Dosent: (27) Eerstens moet u 'n onderwerp kies waarin u belangstel. (28) Dit is ook belangrik dat u so wyd as moontlik leeswerk oor die onderwerp wat u gekies het, doen. (29) Het u al 'n onderwerp gekies vir u opstel?  
[Antwoord op vraag en vra vraag]
- Student: (30) Ja, ek wil graag 'n opstel skryf oor die vroue in die Anglo-Boereoorlog.  
[Antwoord op vraag]
- Dosent: (31) U behoort daardie onderwerp interessant te vind. (32) Daar is alreeds baie navorsing oor die onderwerp gedoen en daar is baie boeke in die biblioteek beskikbaar. (33) Het u al begin oplees oor die onderwerp?  
[Antwoord op stelling en gee inligting en vra vraag]
- Student: (34) Ja, Professor. (35) Ek het al daaroor gelees.  
[Antwoord op vraag]
- Dosent: (36) Besluit waarop u gaan fokus en dan selekteer u die tekste wat u daarmee kan help.  
[Antwoord op stelling en bied raad aan]
- Student: (37) Ek het daaraan gedink om in my opstel op die Kappie-kommando te fokus.  
[Antwoord op stelling]
- Dosent: (38) Dit behoort interessant te wees.  
[Lewer kommentaar op stelling]
- Student: (39) Baie dankie vir al u moeite. (40) Ek waardeer dit baie.  
[Bedank dosent en spreek waardering uit]
- Dosent: (41) Dit is 'n plesier. (42) U kan enige tyd weer 'n draai kom maak as daar iets is waarmee u hulp nodig het.  
[Bied verdere hulp aan]
- Student: (43) Baie dankie, Professor. Tot siens.  
[Bedank en groet dosent]
- Dosent: (44) Tot siens.  
[Groet]

#### **4.4.1 Taakkenmerke**

##### *4.4.1.1 Behoefte-analise*

Uit die dialoog word die volgende taalgebruikssituasies en taaltake vir taak 3 aan die hand van Van Avermaet en Gysen (2006: 28) se raamwerk afgelei:



**Tabel 4.9: Taalgebruikssituasies en taaltake van taak 3**

<b>Taalgebruikssituasies</b>	<b>Taaltake</b>
Praat met studente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gebruik gepaste groet- en aanspreekvorme</li> <li>• Gebruik gepaste taalgebruik</li> </ul>
Praat met dosente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gebruik gepaste groet- en aanspreekvorme</li> <li>• Gebruik gepaste formele taalgebruik</li> </ul>
Vra raad vir die verbetering van toetsantwoorde	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Stel en beantwoord vrae oor foute wat in toets gemaak is</li> <li>• Stel en beantwoord vrae oor bronne wat met toetsvoorbereiding kan help</li> <li>• Begryp raad wat oor toetsvoorbereiding gegee word</li> <li>• Begryp verduideliking(s) oor foute wat in toets gemaak is</li> </ul>
Bespreek opdragte in kursus, soos akademiese opstelle	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Begryp en stel vrae oor akademiese opdragte</li> <li>• Begryp antwoorde en vrae oor akademiese opdragte</li> </ul>
Spreek ontevredenheid oor toetspunt uit	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verbaliseer rede(s) vir ontevredenheid met toetspunt</li> <li>• Motiveer rede(s) vir ontevredenheid met toetspunt</li> <li>• Begryp verduideliking oor rede(s) vir ontevredenheid met toetspunt</li> </ul>

Taak 3 vertoon die volgende eienskappe volgens Van Avermaet en Gysen (2006: 32) se parameters vir die beskrywing van tipe-take:

**Tabel 4.10: Parameters vir tipe-taak 3**

Vaardighede	Praat- en luistervaardighede
Teksgenre	Dialoog
Inligtingsprosesseringsvlak	Herstrukturingsvlak
Gespreksgenote	Bekende volwassenes
Onderwerp	Spreek van dosent oor toetsopstel en hoe om punt te verbeter
Kontekstuele ondersteuning	Hier en nou
Linguistiese kenmerke	Bekende woordeskat te doen met toetsskryf en toetsopstelle; komplekse sinne; vraag-en-antwoord-sinne; instruksies; verskaf van redes

Die parameters vir die inligtingsprosesseringsvlakke vir taak 3 word aan die hand van Van Avermaet en Gysen (2006: 37) se raamwerk soos volg geformuleer:

**Op 'n beskrywende vlak** kan die taalgebruiker die hoofidees en idees rakende administratiewe en akademiese aangeleenthede soos toetspunte en akademiese opdragte verstaan.

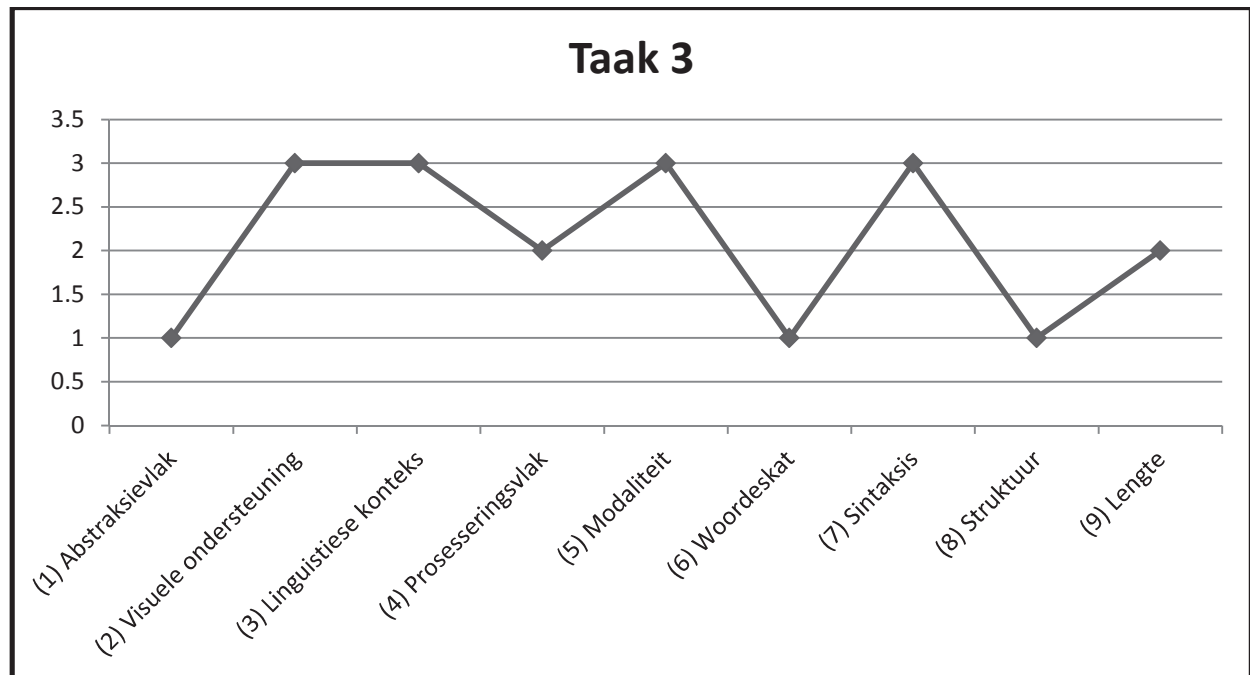
**Op 'n herstrukturingsvlak** kan die taalgebruiker relevante inligting en instruksies herrangskik en herstruktureer sodat effektiewe kommunikasie oor toetspunte en akademiese opdragte kan plaasvind.

Volgens Duran en Ramaut (2006: 51) se teorie kan die parameters vir taakkompleksiteit vir taak 3 soos volg voorgestel word:

**Tabel 4.11: Taakkompleksiteitsparameters vir taak 3**

<b>(a) Wêreld</b>	
1. Abstraksievlak	Hier en nou
2. Graad van visuele ondersteuning	Geen visuele ondersteuning
3. Linguistiese konteks	Hoë inligtingsdigtheidsvlak en lae oorbodigheidsvlak
<b>(b) Taak</b>	
4. Prosesseringsvlak	Herstruktureringsvlak
5. Modaliteit	Verbale respons
<b>(c) Teks</b>	
6. Woordeskat	Bekende woordeskat te doen met toetspunt
7. Sintaksis	Komplekse sinne
8. Struktuur	Eksplisiete en duidelike struktuur
9. Lengte	Redelik lank

Dié eienskappe van taak 3 in terme van die parameters vir taakkompleksiteit kan soos volg op 'n kompleksiteitsgrafiek aangedui word:

**Figuur 4.3: Kompleksiteitsgrafiek van taak 3**

Taak 3 vertoon meer komplekse kenmerke as minder komplekse kenmerke. Vir parameters wat verband hou met die wêreld, volgens Duran en Ramaut (2006: 51), is slegs parameter 1 (hier en nou) op die meer eenvoudige vlak en die ander parameters (2 en 3) is meer kompleks, terwyl parameter 4 en 5, wat te doen het met die taak self, na die meer komplekse vlak neig. Parameters wat te doen het met die teks soos deur Duran en Ramaut (2006: 51) aangedui, is parameter 6 en parameter 8 eenvoudig met die sintaksis (parameter 7) en lengte (parameter 9) wat meer kompleks is. Op die kompleksiteitsgrafiek is taak 3 oorwegend kompleks.

#### 4.4.1.2 Taaktipologie

Aan die hand van Pica et al. (1993) se taaktipologie kan taak 3 as 'n inligtingsgapingstaak, wat die volgende kenmerke toon, geklassifiseer word:

**Tabel 4.12: Taaktipologie van taak 3**

Taak 3	Inligting-houer	Inligting-aanvraer	Inligting-verskaffer	Inligting-aanvraer-verskaffer-verhouding	Interaksie-benodigdhede	Doeloriëntasie	Uitkomst-opsie
Inligtings-gaping	X of Y	X of Y	X of Y	1-rigting (X tot Y & Y tot X)	+ benodig	+ konvergent	1

Hierdie taak is gerig op 'n enkeldoelwit, naamlik 'n konvergente doeloriëntasie en dus is dit uitkomst-opsie 1. In hierdie soort taak beskik die deelnemers oor dele van die inligting wat die ander benodig om die taak te voltooi; dus dosent X of student Y beskik oor belangrike taakrelevante inligting en die ander een moet dit vra. Die inligtingsvloei is hoofsaaklik eenrigting van dosent X na student Y en van student Y na dosent X, want elke deelnemer het 'n vaste rol. Die student (Y) kom spreek die dosent (X) omdat sy ontevrede is met haar toetspunt. Sy kom vind uit hoe sy dit kan verbeter terwyl die dosent raadgee. Hulle rolle bly vas en die inligtingsvloei neem die vorm van vraag en antwoord aan. Interaksie is nodig, want die taak kan nie voltooi word met die inligting wat wel beskikbaar is aan die deelnemers nie. Daar moet 'n uitruiling van gedagtes plaasvind.

#### 4.4.1.3 Kognitiewe kompleksiteitsanalise

Aan die hand van Robinson (2007a: 15-16) se model vertoon die taakomstandighede van taak 3 soos volg:

Op die deelnemingsveranderlike vlak vind hier tweerigtingkommunikasie plaas aangesien daar twee deelnemers aan die dialoog is. Die uiteinde van die taak is 'n geslote antwoord met 'n konvergente oplossing. Deelname is nodig van beide die deelnemers en daarom word onderhandeling vereis sodat die taak suksesvol afgehandel kan word. Op interaksionele vlak lyk die kenmerke soos volg: [- eenrigtingkommunikasie], [+ min deelnemers], [- oop antwoord], [+ konvergente oplossing], [+ deelname nodig] en [+ onderhandeling nodig].

Op die deelnemersveranderlike vlak het die dialoogdeelnemers dieselfde vaardigheidsvlak ten opsigte van Afrikaans. Hulle is nie van dieselfde geslag nie. Vir die doeleindes van die taak het die dialoogdeelnemers gedeelde kulturele kennis. Hulle is bekend aan mekaar en neem in die taak nie gelyke rolle en status aan nie. Hulle het nie gedeelde inhoudskennis nie, want die student kom vind by die dosent uit wat sy kan doen om haar toetspunt te

verbeter en om hulp te kry by die skryf van opstelle tydens toetsgeleenthede. Op interaktante vlak lyk die kenmerke soos volg: [+ dieselfde vaardigheid], [- dieselfde geslag], [+ gedeelde kulturele kennis], [+ bekendheid], [- gedeelde inhoudskennis] en [- gelyke rolle en status].

Taak 3 se taakomstandighede lyk soos volg:

<b>Taak</b>	<b>Deelnemingsveranderlike vlak</b> Interaksionele eise	<b>Deelnemersveranderlike vlak</b> Interaktante eise
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>- eenrigtingkommunikasie</li> <li>+ min deelnemers</li> <li>- oop antwoord</li> <li>+ konvergente oplossing</li> <li>+ deelname nodig</li> <li>+ onderhandeling nodig</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>+ dieselfde vaardigheid</li> <li>- dieselfde geslag</li> <li>+ gedeelde kulturele kennis</li> <li>+ bekendheid</li> <li>- gedeelde inhoudskennis</li> <li>- gelyke rolle en status</li> </ul>

Die interaksionele eise stel die uitdagings van 'n geslote antwoord en 'n konvergente oplossing met deelname en onderhandeling wat noodsaaklik is. Die interaktante eise stel nie besonder hoë eise nie.

Na aanleiding van Robinson (2005: 8) se generiese model vir kognitiewe kompleksiteit, toon taak 3 die volgende kognitiewe kompleksiteitskenmerke:

Die brongerigte kenmerke toon dat taak 3 oor 'n lae vlak van ontwikkelingskompleksiteit beskik:

[+ baie elemente]

Die taak handel oor 'n verskeidenheid elemente, wat almal bymekaar aansluit, naamlik toetspunte, akademiese prestasie en akademiese opdragte. Die student moet oor die vermoë beskik om te onderskei tussen verskillende akademiese opdragte, byvoorbeeld 'n opstelvraag in 'n toets teenoor 'n akademiese opstel en eksamen. Hierdie onderskeiding vind ons in die volgende sinne: "U moet onthou dat opstelvrae anders nagesien en bepunt word as gewone toetse" (sin 11), "Deur daarna te kyk, sal u ook meer leer oor hoe om 'n opstel onder toetsomstandighede te skryf" (sin 19) en "As u goed vaar in u opstel en eksamen, behoort dit u algehele punt te verbeter" (sin 25). Stellings oor die puntesamestelling van 'n kursus kom ook voor soos in sin 24-25: "Ek is seker daarvan dat u wel u 75 persent aan die einde van die jaar sal kan behaal. As u goed vaar in u opstel en eksamen, behoort dit u algehele punt te verbeter." Verder kom stellings oor 'n akademiese onderwerp na vore in sin 28, 29 en 30. Min deiktiese uitdrukkings kom voor, soos byvoorbeeld in sin 32: "*daar* is baie boeke in die biblioteek beskikbaar". Etlike temporele frases kom egter voor, byvoorbeeld: "Is daar dalk 'n bron wat my kan help om in die vervolg

'n beter antwoord te skryf?" (sin 16), "u 75 persent aan die einde van die jaar sal kan behaal" (sin 24) en "U kan enige tyd weer 'n draai kom maak" (sin 42). Die taak bevat 'n verskeidenheid temporele frases sowel as komplekse frases oor akademiese elemente wat deur die student verstaan moet word om die taak suksesvol te voltooi. Dit is dus noodsaaklik dat die taakontwerpers aan hierdie strukture aandag moet skenk wanneer die taak ontwerp word (Loschky & Bley-Vroman, 1993: 138). As gevolg van die baie elemente in die dialoog, is die klassifikasie [+ baie elemente].

#### [+ redenering]

Die taak vereis nie net die oordra van inligting nie, maar ook 'n mate van redenering, want die student moet afleidings kan maak uit die akademiese raad wat die dosent aanbied. Die student moet die verloop van gebeure (oorsaak en gevolg) kan aflei. Min ruimtelike plasings kom voor en dié wat wel voorkom, is maklik identifiseerbaar, soos gevind in sin 32: "daar is baie boeke in die biblioteek beskikbaar". Min intensionele redenering kom voor, maar daar word wel gebruik gemaak van kognitiewe stellingswoorde, soos byvoorbeeld "Ek is *seker* daarvan" (sin 24). Hierdie kognitiewe stellingswoorde is voorbeelde van taaknatuurlikheid (Loschky & Bley-Vroman, 1993: 132). Kousale redenering oor gebeure en verhoudings is wel nodig en daarom sal sekere grammatikale strukture noodsaaklik wees ten einde die taak suksesvol te voltooi. Logiese voegwoorde wat onderskikkende sinne inlei, soos "*sodat* ek nie weer dieselfde foute in die eksamen maak nie" (sin 9), "As u goed vaar in u opstel en eksamen" (sin 25) en "en *dan* selekteer u die tekste" (sin 36), kom voor en sal dus nuttig wees om die taak te kan voltooi. Die taak vereis wel redenering; daarom die klassifikasie van [+ redenering].

#### [+ hier en nou]

Die taak geskied in die teenwoordige tyd en handel oor 'n aspek wat in die onmiddellike tyd afgehandel moet word. Die grootste deel van die taak vind in die teenwoordige tyd plaas, maar daar is verskeie verwysings na die verlede en toekoms, wat natuurlik in die dialoog sal voorkom. Die verledetydsvorm kom byvoorbeeld voor in: "In u e-pos het u gesê" (sin 6) en "Ek het na u toets gekyk" (sin 10). Verwysings in die toekomendetydsvorm kom voor in: "Ek sal dit graag doen" (sin 21) en "Ek sal dit onthou" (sin 23). Die taak handel wel oor 'n toets wat reeds plaasgevind het en 'n opstel wat nog ingelewer moet word, maar dit gaan oor raad wat nou gevra en gegee word. Daarom die klassifikasie van [+ hier en nou].

Taak 3 toon dat die bronverspreidende kenmerke oor 'n hoë vlak van performatiewe kompleksiteit beskik:

[+ beplanningstyd]

Vir die doeleindes van die suksesvolle afhandeling van die taak, sal die studente beplanningstyd gegee word. Die student wat die dosent gaan spreek, moet ook beplan wat om te sê en te vra.

[- parate kennis]

Die dialoog vereis parate kennis van die deelnemers en spesifieke kennis is nodig om die taak suksesvol te voltooi. Die student beskik nie oor genoegsame kennis om die dosent te gaan spreek en uit te vind hoe sy haar toetspunt kan verbeter nie. Dit vra van die student om haar parate kennis oor akademiese aangeleenthede, toetse en eksamenomstandighede te gebruik. Beide dosent en student verstaan wel die breë konteks waarin die gesprek plaasvind aangesien dit hier gaan oor hoe om 'n punt te verbeter, maar daardie kennis sal nie genoegsaam wees om die taak te voltooi nie. In die taakinstruksies sal daar ook nie genoegsame inligting aan die studente gegee word nie. Daarom die klassifikasie van [- parate kennis].

[- enkeltaak]

Die deelnemers aan die taak sal meervoudige aksies, naamlik praat en luister én dink en redenering, moet uitvoer.

Na aanleiding van die ontleding van die dialoog, kan taak 3 in **kwadrant 2** van Robinson se model, naamlik om hoë performatiewe en lae ontwikkelingskompleksiteit te bewerkstellig, geplaas word. Twee taakkenmerke, naamlik [+ baie elemente] en [+ beplanningstyd], kom nie in kwadrant 2 voor nie. Die dialoog stel dus minder bronverspreidende eise aan die deelnemers as tipiese kwadrant 2-take, maar meer brongerigte eise omdat meer elemente onderskei moet word. Die taak kan komplekser gemaak word deur byvoorbeeld dit in die verlede tyd te plaas en nie beplanningstyd te gee nie.

Opsommend vertoon taak 3 die volgende kenmerke:

Taak	Brongerigte kenmerke (hoë ontwikkelingkompleksiteit)	Bronverspreidende kenmerke (hoë performatiewe kompleksiteit)	Kwadrant
3	<b>+ baie elemente</b> <sup>40</sup> + redenering + hier en nou	<b>+ beplanningstyd</b> - parate kennis - enkeltaak	2

<sup>40</sup> Die kenmerke wat nie tipies in kwadrant 2 voorkom nie, word vetgedruk om dit te beklemtoon aangesien dit later in die hoofstuk gebruik word vir die gradering en ordening van die taak.

#### 4.4.1.4 *Linguistiese kompleksiteitsanalise*

Die dialoog bevat hoofsaaklik sinne in die teenwoordige tyd. Verledetydsaanduidings kom plek-plek voor, soos in: “In u e-pos het u gesê” (sin 6) en “Ek het na u toets gekyk” (sin 10). Verwysings in die toekomendetydsvorm kom voor in: “Ek sal dit baie waardeer” (sin 20) en “Ek sal dit onthou” (sin 23). Die taakontwerper sal in die ontwerp van die taak dit as ’n taaknatuurlike eienskap benut.

Alhoewel die dialoog hoofsaaklik uit enkelvoudige sinne bestaan, kom komplekse sinstrukture voor. Die dialoog neem die vorm van vraag en antwoord aan. Daarom kom stelsinne en vraagsinne afwisselend voor.

Volgens Foster et al. (2000) se analise van spraakeenhede en Michel (2011: 102) se ondersoek is onafhanklike sinne en voegwoorde aanduidings van kompleksiteit. In hierdie dialoog kom heelwat neweskikkende sinne voor waar hoofsinne verbind word om die oordra van inligting aanmekeer te ryg. Die gebruik van die neweskikkende voegwoord *maar* in sin 12, 15 en 21 dien as teenstellende aanduiding van die inligting wat volg in die daaropvolgende hoofsin: “maar eerder vir die manier”, “maar u argumente vloei nie logies deur die hele opstel nie” (saam met die negatiefvorm) en “maar u moet onthou dat u ook u eie insig sal moet gebruik”. Daarteenoor is die gebruik van die skakelende neweskikkende voegwoord *en* in onderstaande voorbeelde daar om hoofsinne waarin inligting oorgedra word, aanmekeer te bind: “en kon nie groot fout vind daarmee nie” (sin 10), “en daar is baie boeke in die biblioteek beskikbaar” (sin 32) en “en dan selekteer u die tekste” (sin 36). Hierdie is taaknuttige eienskappe wat dus bruikbaar is om die taak suksesvol te kan voltooi. Die taakontwerper sal dit in die taak benut sodat die deelnemers daaraan aandag sal skenk (Loschky & Bley-Vroman, 1993: 137).

Verder gebruik die deelnemers ook bysinne, wat dan ’n onderskikkende funksie verrig. In die bysinne word bykomende inligting of byvoegings, soos rede of doel, gegee. Dit hou volgens Michel (2011: 102) verband met die dele waarin redenering voorkom. In sin 9 kom die bywoordelike bysin van doel: “sodat ek nie weer dieselfde foute in die eksamen maak nie”, voor as aanduiding van die doel waarom die student die dosent kom spreek. Die gebruik van die bywoordelike voegwoord *as* dien as voorwaardes wat telkens gestel word: “Ek sal dit baie waardeer as u die voorbeelde vir my kan aanstuur” (sin 20), “As u goed vaar in u opstel” (sin 25) en “U kan enige tyd weer ’n draai kom maak as daar iets is waarmee u hulp nodig het” (sin 42). Beide die dosent en die student gebruik byvoeglike bysinne om nog ekstra inligting oor te dra, soos gesien in: “vir studente wat omgee vir hulle akademiese werk” (sin 5) en “oor die opstel wat ons aan die einde van die semester moet inlewer” (sin 26). ’n Ander kompleksiteitsaanduiding is die gebruik van infinitiefsinne in: “Deur daarna te



kyk" (sin 19), "U behoort daardie onderwerp interessant te vind" (sin 31) en "om in my opstel op die Kappie-kommando te fokus" (sin 37) asook voorwerpsinne in: "watter foute ek gemaak het" (sin 9), "dat opstelvrae anders nagesien word en bepunt word as gewone toetse" (sin 11) en "dat u wel u werk goed geken het" (sin 15). Al hierdie grammatikale strukture is dus volgens Loschky en Bley-Vroman (1993: 137) se onderskeid bruikbaar en nuttig om die taak te kan voltooi en moet dus in die taakontwerp aandag kry sodat die deelnemers daarop sal fokus vir die suksesvolle voltooiing van die taak.

Wanneer na die sintaktiese kompleksiteit gekyk word, is daar 'n korrelasie met die dele in die dialoog waarin redenering plaasvind. Kousale redenering oor gebeure en verhoudings vind plaas. Logiese subordinate en konneksies soos: "sodat ek nie weer dieselfde foute in die eksamen maak nie" (sin 9), "As u goed vaar in u opstel en eksamen" (sin 25), "en dan selekteer u die tekste" (sin 36) is bewyse dat sintaktiese kompleksiteit skakel met redenering.

Taak 3 is dus op grond van bogenoemde ontleding op die sintaktiese vlak tot 'n aansienlik mate kompleks.

#### **4.4.2 Samevatting**

Indien na die gesamentlike ontledings volgens die verskillende benaderings gekyk word, vertoon taak 3 die volgende kompleksiteitskenmerke: Na aanleiding van Van Avermaet en Gysen (2006: 37) se onderskeidingsvlakke waarop die taak geprosesseer moet word, word dit op die herstrukturingsvlak geplaas. Die kompleksiteitsgrafiek toon aan die hand van Duran en Ramaut (2006: 51) se parameters vir taakkompleksiteit dat die taak oorwegend kompleks is. Nadat Pica et al. (1993) se taaktipologie toegepas is, is taak 3 'n inligtingsgapingstaak wat beperkte toegang bied tot intertaalontwikkeling. Die taakomstandighede stel op grond van Robinson (2007a: 15-16) wel interaksionele eise, maar nie interaktante eise nie terwyl dit kognitief volgens Robinson (2005: 8) se generiese model nie so kompleks is nie aangesien dit in kwadrant 2 val. Op sintaktiese vlak is die taak na aanleiding van Foster et al. (2000) se AS-eenhede, Michel (2011) se ondersoek na voegwoorde en Loschky en Bley-Vroman (1993) oorwegend kompleks. Wanneer na die resultate gekyk word, kan afgelei word dat taak 3 oorwegend nie kompleks is nie aangesien die meeste van die benaderings dit so aandui. Slegs Duran en Ramaut (2006) en die sintaktiese ontleding toon dat dit wel ten opsigte van sekere aspekte kompleks is.

#### **4.5 Taak 4**

**Jy is 'n damestudent wat die kursuskoördineerder gaan spreek. Jy verduidelik vir haar dat jy met die eerste toetsgeleentheid in September nie die toets geskryf het nie**

aangesien jy siek was. Jy het dus toestemming gehad om die uitsteltoets in Oktober te skryf. Jy sê jy het ook nie die uitsteltoets geskryf nie omdat jy weer siek was. Jy het 'n mediese sertifikaat wat jy nou wil inlewer. Jy wil weet of daar nog 'n toetsgeleentheid is en wat jy kan doen om punte te verwerf.

**Kommunikatiewe doelwitte:**

- om oor akademiese aangeleenthede, soos 'n uitsteltoets, met die dosent te kommunikeer
- om te verstaan wat die dosent aan jou verduidelik
- om omstandighede rondom akademiese aangeleenthede te kan verduidelik

- Student: (1) Goeiemôre, Mevrou. (2) Kan ek u gou spreek?  
[Groet en vra vraag]
- Dosent: (3) Ja, gerus. Kom binne en sit. (4) Waarmee kan ek help?  
[Antwoord en nooi in en vra vraag]
- Student: (5) Ek het nie Vrydagaand se toets geskryf nie en het 'n mediese sertifikaat.  
(6) Die probleem is ek kon nie die eerste toets skryf nie, want ek was toe ook siek en het 'n mediese sertifikaat ingelewer.  
[Verduidelik agtergrond oor toets]
- Dosent: (7) Dit was mos Vrydag die uitsteltoets?  
[Vra vir duidelikheid]
- Student: (8) Ja.  
[Bevestig]
- Dosent: (9) Dit is bietjie problematies, want daar is ongelukkig geen uitstel op die uitstelgeleentheid nie. (10) Ek is jammer, maar as u die laaste toetsgeleentheid gemis het, dan is daar nie nog 'n geleentheid nie. (11) Hoekom het u nie geskryf nie – as ek mag vra?  
[Verduidelik dat daar nie nog 'n kans is nie en vra vraag]
- Student: (12) Ek het siek geword – keelinfeksie.  
[Antwoord]
- Dosent: (13) En u het gevoel u kan nie kom skryf nie?  
[Vra duidelikheid]
- Student: (14) Nee, ek het regtig nie lekker gevoel nie. (15) Dis hoekom ek dokter toe is.  
[Antwoord en gee verdere inligting]
- Dosent: (16) Die toets was Vrydag. (17) Wanneer het u dokter toe gegaan?  
[Vra vrae vir meer duidelikheid]
- Student: (18) Sondag.  
[Antwoord]
- Dosent: (19) U het bietjie lank gewag om te gaan. (20) Kan u insien dat dit bietjie ongewoon lyk: u is afwesig by die eerste toetsgeleentheid en nou weer?  
[Antwoord en skets agtergrond en verduidelik hoe situasie lyk]
- Student: (21) Ek het regtig nie lekker gevoel nie.  
[Antwoord op “beskuldiging”]
- Dosent: (22) Ek glo u.  
[Gerusstelling]

- Student: (23) Kan ek nie werkstukke of opdragte in die plek van die toets inlewer nie?  
[Vra wat gedoen kan word deur 'n voorstel te maak]
- Dosent: (24) Dit kan ek ongelukkig nie self besluit nie.  
[Antwoord op voorstel]
- Student: (25) Met wie kan ek gaan gesels? (26) Ek wil nie nul kry nie en sal regtig hard werk om punte te verdien.  
[Vra vraag en skets agtergrond]
- Dosent: (27) Ek kan u saak op Donderdag se personeelvergadering stel en hoor of die Departement toestemming sal gee tot so iets, maar dit is ook die onderskeie dosente se besluit of hulle bereid sal wees om vir u opdragte te gee. (28) Dit moet natuurlik in waarde dieselfde as die toets wees. (29) En daar is min tyd oor aangesien die predikaatpunte oor twee weke afgehandel moet wees.  
[Verduidelik wat verder gedoen kan word en skets omstandighede]
- Student: (30) Ek sal enigiets doen om punte te verdien.  
[Pleit om hulp]
- Dosent: (31) Wat was u eerstesemesterpunt?  
[Vra vraag oor punte]
- Student: (32) 60%.  
[Antwoord]
- Dosent: (33) Dit is darem nie te sleg nie. (34) Goed, ek skryf u besonderhede neer en stel u saak Donderdag en dan kyk ons wat gebeur. (35) Skryf u studentenummer op die mediese sertifikaat neer en ek sal ná die vergadering vir u 'n e-pos stuur om te sê wat die Departement besluit het. (36) U kan ook so na 13:00 by my kom hoor.  
[Stel gerus en verduidelik wat gedoen gaan word]
- Student: (37) Baie dankie. (38) Ek sal so bly wees en sal regtig nou take doen om punte te kry. (39) Dan hoor ek Donderdag van u. (40) Baie dankie. (41) Tot siens. (42) Lekker dag vir u.  
[Spreek dank uit, bevestig volgende afspraak en groet]
- Dosent: (43) Tot siens.  
[Groet]

#### 4.5.1 Taakkenmerke

##### 4.5.1.1 Behoeftanalise

Uit die dialoog kan die volgende taalgebruiksituasies en taaltake vir taak 4 volgens Van Avermaet en Gysen (2006: 28) se raamwerk afgelei word:

**Tabel 4.13: Taalgebruiksituasies en taaltake van taak 4**

Taalgebruiksituasies	Taaltake
Praat met studente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gebruik gepaste groet- en aanspreekvorme</li> <li>• Gebruik gepaste register</li> </ul>
Praat met dosente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gebruik gepaste formele groet- en aanspreekvorme</li> <li>• Gebruik gepaste formele register</li> </ul>
Dra inligting oor tydsaanduidings oor	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Begryp tydsaanduidings</li> <li>• Stel en beantwoord vrae oor tydsaanduidings</li> </ul>

Bespreek akademiese aangeleenthede soos toetse	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Begryp vrae en antwoorde oor toetsgeleenthede</li> <li>• Stel en beantwoord vrae oor toetsgeleentheid</li> <li>• Verbaliseer rede(s) vir nieskryf van toets</li> <li>• Begryp rede(s) vir nieskryf van toets</li> <li>• Begryp vrae en antwoorde oor akademiese verantwoordelikheid</li> <li>• Stel en beantwoord vrae oor akademiese verantwoordelikheid</li> </ul>
Stel oorredingsargumente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verbaliseer oorredingsargumente en teenargumente</li> <li>• Verbaliseer vasberadenheid</li> <li>• Begryp oorredingsargumente en teenargumente</li> <li>• Begryp vasberadenheid</li> </ul>

Die parameters vir die beskrywing van die tipe-taak vir taak 4 kan aan die hand van Van Avermaet en Gysen (2006: 32) se raamwerk soos volg voorgestel word:

**Tabel 4.14: Parameters vir tipe-taak 4**

Vaardighede	Praat- en luistervaardighede
Teksgenre	Dialog
Inligtingsprosesseringsvlak	Herstrukturingsvlak
Gespreksgenote	Onbekende volwassenes
Onderwerp	Afwesigheid tydens toets
Kontekstuele ondersteuning	Daar en dan
Linguistiese kenmerke	Bekende woordeskat te doen met toetsgeleenthede; grammatikale strukture oor byvoorbeeld tydsaanduidings; komplekse sinne; vraag-en-antwoord-sinne; redevoering en argumentering; verledetydsaanduiding

Die parameters vir die inligtingsprosesseringsvlakke vir taak 4 word na aanleiding van Van Avermaet en Gysen (2006: 37) se raamwerk soos volg geformuleer:

**Op 'n beskrywende vlak** kan die taalgebruiker die hoofidees en idees rakende inligting in tekste oor akademiese aangeleenthede, soos in departementele inligtingstukke, verstaan.

**Op 'n herstrukturingsvlak** kan die taalgebruiker relevante inligting en instruksies oor akademiese aangeleenthede soos toetsgeleenthede selekteer om dit sodoende te herrangskik en te herstruktureer sodat daar kommunikasie daaroor kan plaasvind.

Volgens Duran en Ramaut (2009: 51) is die parameters vir taakkompleksiteit vir taak 4 soos volg:

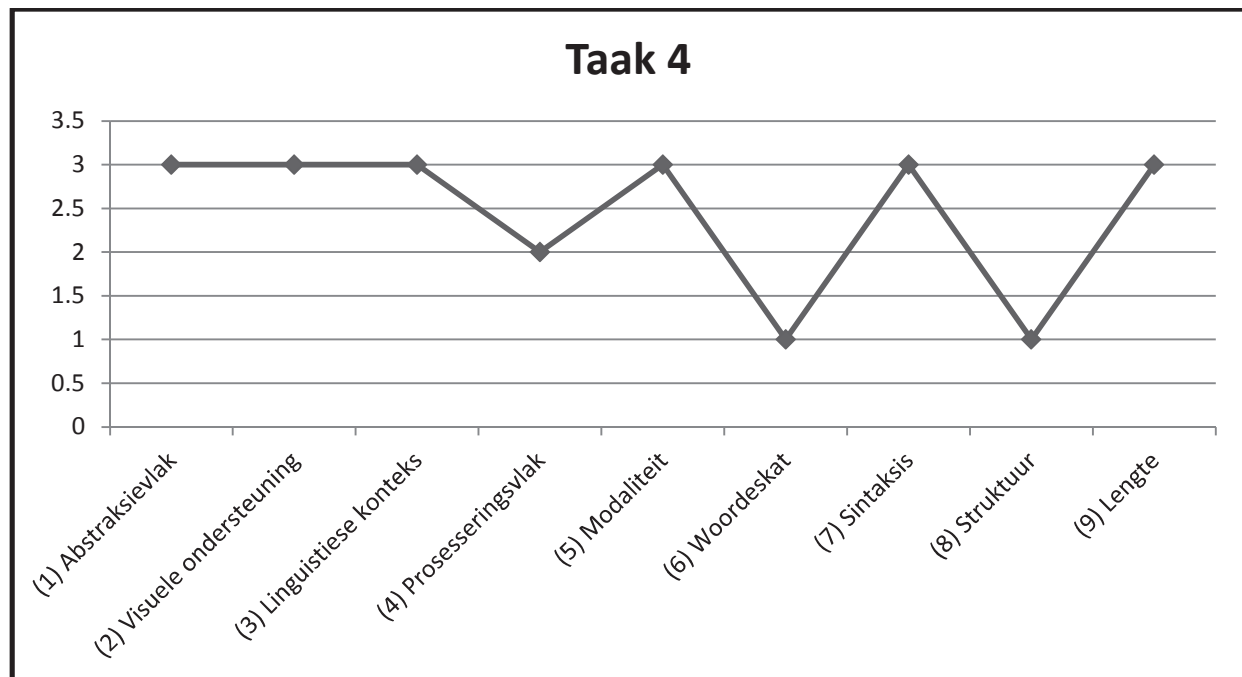
**Tabel 4.15: Taakkompleksiteitsparameters vir taak 4**

<b>(a) Wêreld</b>	
1. Abstraksievlak	Daar en dan
2. Graad van visuele ondersteuning	Geen visuele ondersteuning
3. Linguistiese konteks	Hoë inligtingsdigtheidsvlak en lae oorbodigheidsvlak
<b>(b) Taak</b>	
4. Prosesseringsvlak	Herstrukturering
5. Modaliteit	Verbale respons

### (c) Teks

6. Woordeskat	Bekende woordeskat te doen met toetsskryf
7. Sintaksis	Redelik komplekse sinne met jukstapositionering
8. Struktuur	Eksplisiete en duidelike struktuur
9. Lengte	Lank

Grafies kan taak 4 volgens bogenoemde taakkompleksiteitsparameters soos volg op 'n kompleksiteitsgrafiek aangedui word:



**Figuur 4.4: Kompleksiteitsgrafiek van taak 4**

Volgens bogenoemde grafiese ontleding, is taak 4 oorwegend kompleks. Slegs parameter 6 (woordeskat) en parameter 8 (struktuur) is eenvoudig. Die taak stel dus besondere uitdagings aan die studente wat die meeste van die ander parameters betref.

#### 4.5.1.2 Taaktipologie

Aan die hand van Pica et al. (1993) se taaktipologie kan taak 4 as 'n kettingtaak geklassifiseer word:

**Tabel 4.16: Taaktipologie van taak 4**

Taak 4	Inligting-houer	Inligting-aanvraer	Inligting-verskaffer	Inligting-aanvraer-verskaffer-verhouding	Interaksie-benodigdhede	Doeloriëntasie	Uitkomst-opsie
Ketting-taak	X & Y	X & Y	X & Y	2-rigting (X tot Y & Y tot X)	+ benodig	+ konvergent	1

Taak 4 is gerig op 'n enkeldoelwit, naamlik 'n konvergente doelorïentasie en dus uitkomst-opsie 1. In hierdie taak beskik die twee deelnemers oor dele van die totale inligting wat benodig en uitgeruil moet word om saam te werk om die taak te voltooi; dus X & Y. Die student (Y) en die dosent (X) beskik oor gedeelde inligting, wat uitgeruil moet word sodat interaksie kan plaasvind. Die student (Y) moet haar saak goed kan verduidelik en die dosent (X) moet die proses vorentoe kan uiteensit. Daar vind dus tweerigtingkommunikasie plaas van dosent X na student Y en van student Y na dosent X. Interaksie is absoluut nodig, want die taak kan nie voltooi word met die inligting wat wel beskikbaar is aan die deelnemers nie. Die kettingtaak bied die meeste geleenthede vir deelnemers om hulle verstaanbaar te maak deur inligting te soek en antwoorde te verskaf – soos wat in hierdie dialoog plaasvind. Dit genereer die meeste geleenthede vir deelnemers om te werk na begrip, terugvoering en om die student se intertaalontwikkeling te bevorder en dus suksesvolle tweedetaalverwerwing.

#### *4.5.1.3 Kognitiewe kompleksiteitsanalise*

Aan die hand van Robinson (2007a: 15-16) se model is die taakomstandighede vir taak 4 soos volg:

Op die deelnemingsveranderlike vlak vind hier tweerigtingkommunikasie plaas aangesien daar twee deelnemers aan die dialoog is. Die uiteinde van die taak is 'n geslote antwoord met 'n konvergente oplossing: die student moet die inligting wat die dosent oordra, verstaan. Deelname is nodig van beide die deelnemers en daarom is onderhandeling nodig sodat die taak suksesvol afgehandel kan word. Opsommend lyk die interaksionele eise soos volg: [- eenrigtingkommunikasie], [+ min deelnemers], [- oop antwoord], [+ konvergente oplossing], [+ deelname nodig] en [+ onderhandeling nodig].

Op die deelnemersveranderlike vlak het die dialoogdeelnemers nie dieselfde vaardigheidsvlak ten opsigte van Afrikaans nie. Hulle is wel van dieselfde geslag. Vir die doeleindes van die taak het die dialoogdeelnemers gedeelde kulturele kennis. Hulle is onbekend aan mekaar aangesien die student nooit klas gehad het by die dosent, wat die kursus-koördineerder is nie, en neem in die taak ook nie gelyke rolle en status aan nie. Hulle het nie gedeelde inhoudskennis nie, want die student kom vind by die dosent uit wat sy kan doen aangesien sy nie die uitsteltoets geskryf het nie. Opsommend lyk die interaktante eise soos volg: [- dieselfde vaardigheid], [+ dieselfde geslag], [+ gedeelde kulturele kennis], [- bekendheid], [- gedeelde inhoudskennis] en [- gelyke rolle en status].

Taak 4 se taakomstandighede kan soos volg voorgestel word:

<b>Taak</b>	<b>Deelnemingsveranderlike vlak</b> Interaksionele eise	<b>Deelnemersveranderlike vlak</b> Interaktante eise
4	<ul style="list-style-type: none"> <li>- eenrigtingkommunikasie</li> <li>+ min deelnemers</li> <li>- oop antwoord</li> <li>+ konvergente oplossing</li> <li>+ deelname nodig</li> <li>+ onderhandeling nodig</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- dieselfde vaardigheid</li> <li>+ dieselfde geslag</li> <li>+ gedeelde kulturele kennis</li> <li>- bekendheid</li> <li>- gedeelde inhoudskennis</li> <li>- gelyke rolle en status</li> </ul>

Die taakomstandighede stel redelik hoë interaksionele eise omdat daar by 'n konvergente oplossing en geslote antwoord uitgekom moet word. Daarvoor is deelname en onderhandeling nodig. Die interaktante eise stel ook hoë eise as gevolg van die baie [-]-kenmerke.

Na aanleiding van Robinson (2005: 8) se generiese model vir kognitiewe kompleksiteit, het taak 4 die volgende kognitiewe kompleksiteitskenmerke:

Die brongerigte kenmerke toon dat die taak oor 'n lae vlak van ontwikkelingskompleksiteit beskik:

[+ min elemente]

Die dialoog handel oor 'n maklik identifiseerbare element, naamlik die afwesigheid tydens 'n toets as gevolg van mediese redes. Verder verduidelik die student die omstandighede rondom die toetsafwesigheid en alles is 'n uitbreiding op die nieskryf van die toets. Eenvoudige verwysings na tyd kom voor wat verband hou met die toets. Dit is dus natuurlik dat die tydsaanduiding as grammatikale konstruksie gebruik sal word (Loschky & Bley-Vroman, 1993: 136). Temporele verwysings word in onder meer sin 5 ("nie Vrydagaand se toets geskryf nie"), sin 16 ("Die toets was Vrydag"), sin 18 ("Sondag") en sin 27 ("op Donderdag se personeelvergadering") gemaak. Geen ruimtelike verwysings kom in die dialoog voor nie. Die onderwerp en die temporele verwysings dra nie by tot die ingewikkeldheid van die dialoog nie en is maklik identifiseerbaar. Daarom die klassifikasie van [+ min elemente].

[+ min redenering]

Die student moet wel redes verskaf vir die nalating om die toets te skryf, soos gevind in sin 6 ("want ek was toe siek en het 'n mediese sertifikaat ingelewer"), maar die redenering hier is van so 'n aard dat dit nie bydra tot die ingewikkeldheid van die taak nie. Basiese inligtings-oordrag vind plaas en die dialoog neem die vorm aan van vraag en antwoord. Geen intensionele en kousale redenering kom voor nie. Omdat hier geen redenering is nie, kan dit geklassifiseer word as [+ min redenering].



[+ daar en dan]

Alhoewel die taak hoofsaaklik in die teenwoordige tyd plaasvind, handel die gesprek oor 'n aangeleentheid wat in die verlede plaasgevind het. Daarom kom verledetydsinne as taaknoodsaaklike eienskap voor, byvoorbeeld: “Ek het nie Vrydagaand se toets geskryf nie” (sin 5), “Die probleem is ek kon nie die eerste toets skryf nie, want ek was toe ook siek en het 'n mediese sertifikaat ingelewer” (sin 6) en “Dit was mos Vrydag die uitsteltoets” (sin 7). Verder kom verwysings na die toekomstige tyd voor, soos byvoorbeeld in: “Ek wil nie nul kry nie en sal regtig hard werk” (sin 26), “Ek kan u saak op Donderdag se personeelvergadering stel [...] sal gee vir so iets” (sin 27) en “Ek sal enigiets doen om punte te verdien” (sin 30) – dit dien as voorbeelde van Loschky en Bley-Vroman (1993: 136) se taaknatuurlikheid. Omdat dit hier gaan oor sake wat in die verlede en die toekoms plaasvind, kan dit as [+ daar en dan] geklassifiseer word.

Die bronverspreidende kenmerke toon dat taak 4 oor 'n lae vlak van performatiewe kompleksiteit beskik:

[+ beplanningstyd]

Die dialoog vereis wel beplanning, want die student moet beplan wat sy aan die dosent gaan sê. Sy moet beplan hoe sy gaan reageer op die antwoorde van die dosent. Sy antisipeer waarskynlik ook die antwoorde van die dosent en het aan oorredingsargumente gedink om die dosent te oorreed vir 'n kans om punte te verwerf. Vir die doeleindes van hierdie studie sal die taakdeelnemers wel beplanningstyd gegee word ten einde hulleself voor te berei vir die taakuitvoering.

[+ parate kennis]

Die dialoog vereis dat die student enige vorige kennis waaroor sy mag beskik, moet gebruik want sy praat oor 'n bekende onderwerp. Sy gebruik die parate kennis wat sy het om na die departement te kom en met die spesifieke dosent te praat. Sy verstaan dus die breë konteks waarin die dialoog plaasvind. Die taakinstruksies sal ook sekere inligting oordra wat as genoegsaam beskou kan word wat die student kan help in haar beplanning en uitvoering van die taak. Die inligting wat aan die student verskaf word, saam met die parate kennis waaroor sy beskik, word gesien as faktore wat sal bydra tot verlaagde kognitiewe kompleksiteit.

[+ enkeltaak]

In hierdie taak word 'n enkelaksie verwag, naamlik luister en praat wat nie gelyktydig plaasvind nie. Die dialoog neem basies die vorm van vraag en antwoord aan en min redenering vind hier plaas.

Na aanleiding van hierdie ontleding van die dialoog, kan taak 4 in **kwadrant 1** van Robinson se model geplaas word. Alhoewel die taakkenmerk [+ daar en dan] nie in dié kwadrant voorkom nie, word dit tog hier geplaas omdat die oorgrote meerderheid taakkenmerke wel hierin voorkom. Dié taakkenmerk toon aan dat die dialoog meer kompleks is as tipiese kwadrant 1-take. Die taak stel dus meer uitdagings aan die deelnemers wat die brongerigte dimensie betref omdat hulle nie oor 'n onderwerp in die hier en nou praat nie.

Opsommend vertoon taak 4 die volgende kenmerke:

Taak	Brongerigte kenmerke (lae ontwikkelingskompleksiteit)	Bronverspreidende kenmerke (lae performatiewe kompleksiteit)	Kwadrant
4	+ min elemente + min redenering + <b>daar en dan</b> <sup>41</sup>	+ beplanningstyd + parate kennis + enkeltaak	1

#### 4.5.1.4 *Linguistiese kompleksiteitsanalise*

Die dialoog bevat sinne in die teenwoordige tyd, met plek-plek verlede tyd (byvoorbeeld sin 5 en sin 6) en toekomstige tyd (byvoorbeeld sin 26 en sin 30).

Alhoewel die dialoog hoofsaaklik uit enkelvoudige sinne bestaan, kom 'n aantal komplekse sinstrukture wel voor. Dit neem verder die vorm van vraag en antwoord aan, byvoorbeeld waar die dosent in sin 4 vra: "Waarmee kan ek help?" en die student dan onmiddellik daarna haar probleem stel. Dit veroorsaak dat stelsinne en vraagsinne afwisselend voorkom. Die komplekse sinne bestaan meesal uit stelsinne waarin die dosent inligting aan die student oordra. Die *neweskikker en* word baie gebruik omdat die student moet verduidelik waarom sy beide die toetsgeleentheid gemis het. Dit veroorsaak dan 'n sameryging van redes wat dus bydra dat die *en*-struktuur natuurlik gebruik word. Dit sien ons byvoorbeeld in sin 5: "Ek het nie Vrydagaand se toets geskryf nie en het 'n mediese sertifikaat".

In die dialoog word die modale werkwoord *kan* opvallend gebruik, soos byvoorbeeld gesien in sin 23, 24, 25 en 27. Dit word 'n bruikbare en nuttige grammatikale struktuur, volgens Loschky en Bley-Vroman (1993: 137) se navorsing, om die taak suksesvol te kan voltooi.

In hierdie dialoog kom *neweskikkende* sinne voor, waar hoofsinne verbind word om die oordra van inligting aanmekaar te ryg. Die gebruik van die *neweskikkende* voegwoord *maar* in sin 10 en in sin 27 dien as teenstellende aanduider van die inligting wat volg in die daaropvolgende hoofsin: "maar as u die laaste toetsgeleentheid gemis het" en "maar dit is ook die onderskeie dosente se besluit of hulle bereid sal wees" (saam met die plaas-

<sup>41</sup> Die kenmerk wat nie tipies in kwadrant 1 voorkom nie, word vetgedruk om dit te beklemtoon aangesien dit later in die hoofstuk gebruik word vir die gradering en ordening van die taak.

vervangende neweskikkende voegwoord *of*). Daarteenoor is die gebruik van die skakelende neweskikkende voegwoord *en* in onder meer die volgende sinne daar om hoofsinne waarin inligting oorgedra word, met mekaar te verbind: “Ek het nie Vrydagaand se toets geskryf nie en het ’n mediese sertifikaat” (saam met die negatief) (sin 5), “en hoor of die departement” (saam met die plaasvervangende voegwoord *of*) (sin 27), “skryf u besonderhede neer en ek stel u saak Donderdag en dan kyk ons wat gebeur” (sin 34) en “Ek sal so bly wees en sal regtig nou take doen” (sin 38).

Verder gebruik die deelnemers ook afhanklike bysinne wat dan ’n onderskikkende funksie verrig. Volgens Foster et al. (2000) en Michel (2011: 102) is die gebruik van hierdie grammatikale strukture aanduidings van kompleksiteit. In die bysinne word bykomende inligting of byvoegings, soos rede of doel, gegee. In sin 6 kom die bywoordelike bysin van rede: “want ek was toe ook siek” voor as aanduiding van die rede waarom die student nie die eerste toets geskryf het nie. Dit kom ook voor in sin 9: “want daar is ongelukkig geen uitstel op die uitstelgeleentheid nie” asook in sin 29: “aangesien die predikaatpunte” waar die dosent sekere administratiewe redes verduidelik. Die gebruik van die bywoordelike voegwoord *as* in sin 11 dien as voorwaarde wat gestel word: “as ek mag vra”. ’n Bywoordelike bysin van gevolg kom voor in sin 10: “dan is daar nie nog ’n geleentheid nie”. ’n Ander kompleksiteitsaanduiding is die gebruik van infinitiefsinne soos in: “U het bietjie lank gewag om te gaan” (sin 19), “en sal regtig hard moet werk om punte te verdien” (sin 26) en “bereid sal wees om vir u opdragte te gee” (sin 27).

Bogenoemde grammatikale sinstrukture dien as voorbeelde van taakbruikbare elemente wat die studente nuttig sal kan gebruik vir die suksesvolle voltooiing van die taak. Dit behoort dus volgens Loschky en Bley-Vroman (1993: 137) deur die taakontwerper in ag geneem te word wanneer die taak ontwerp word. Die nuttigheid van die strukture moet in die taak só duidelik wees dat die studente aandag daaraan sal skenk omdat die taak effektiewer voltooi kan word indien dit strukture korrek gebruik word.

Ten spyte van die feit dat daar geen intensionele en kousale redenering volgens Robinson (2005: 8) se ontleding voorkom nie, is die sintaktiese struktuur na aanleiding van Foster et al. (2000) se AS-eenhede en Michel (2011: 102) se ondersoek na voegwoorde kompleks. Die student moet wel redes verskaf vir die nalating om die toets te skryf, soos gevind in sin 6: “Die probleem is ek kon nie die eerste toets skryf nie, want ek was toe ook siek en het ’n mediese sertifikaat ingelewer”, wat ’n komplekse sin is. Die hoofsin is: “Die probleem is”, wat gevolg word deur die voorwerpsin “ek kon nie die eerste toets skryf nie”, wat weer gevolg word deur ’n bywoordelike bysin van rede “want ek was toe ook siek”, met daarna die neweskikkende hoofsin “en het ’n mediese sertifikaat ingelewer”, wat met die bysin skakel.

Sin 27 is ook 'n komplekse sin: “Ek kan u saak op Donderdag se personeelvergadering stel” is die hoofsin; dit word gevolg deur die neweskikkende sin “en hoor”, wat gevolg word deur die plaasvervangende neweskikkende sin “of die Departement toestemming sal gee tot so iets”, met daarna die teenstellende neweskikkende sin “maar dit is ook die onderskeie dosente se besluit”, wat gevolg word deur die plaasvervangende sin “of hulle bereid sal wees” en afgesluit word deur die infinitiewe sin “om vir u opdragte te gee”.

Taak 4 se sintaktiese ontleding toon dat dit oorwegend kompleks is.

#### 4.5.2 Samevatting

Wanneer die multiperspektiefbenadering gebruik word, toon dit dat taak 4 oorwegend 'n komplekse taak is. Van Avermaet en Gysen (2006: 37) se parameters vir die inligtings-prosesseringsvlakke is gebruik om dit op die herstruktureringvlak te plaas. Die kompleksiteitsgrafiek, wat aan die hand van Duran en Ramaut (2006: 51) se kompleksiteitsparameters bepaal is, toon dat die taak oorwegend kompleks is. Volgens Pica et al. (1993) se taaktipologie is dit 'n kettingtaak wat die meeste geleenthede bied vir intertaal-ontwikkeling; volgens Robinson (2007a) se taakomstandighede stel dit wel interaksionele eise. Daarteenoor is dit na aanleiding van Robinson (2005: 8) se kognitiewe ontleding nie kompleks nie, want dit is 'n kwadrant 1-taak, maar Foster et al. (2000), Michel (2011) en Loschky en Bley-Vroman (1993) se sintaktiese ontleding dui aan dat taak 4 oorwegend kompleks is.

#### 4.6 Taak 5

**Jy is 'n student wat 'n dosent gaan spreek aangesien jy glad nie die tweede semester in die klas was nie. Die dosent berispe jou en verduidelik aan jou dat klasbywoning baie belangrik is vir suksesvolle studie. Jy verduidelik waarom jy nie in die klas was nie en gee redes vir jou swak klasbywoning en werk. Jy wil weet wat jy kan doen en of daar 'n moontlikheid is om eksamentoelating te kry.**

##### **Kommunikatiewe doelwitte:**

- om die inligting wat dosent aan jou oordra te verstaan
- om oor akademiese aangeleenthede soos swak klasbywoning met die dosent te kommunikeer

Student: (1) Goeiemiddag, Mevrou. (2) Ek het vir u die e-pos gestuur om te hoor van eksamentoelating. (3) U het gesê ek kan u nou kom spreek.  
[Groet, verduidelik e-pos en rede]

Dosent: (4) Kom gerus binne en sit. (5) Verduidelik net gou weer wat gebeur het.  
[Nooi in en vra vir duidelikheid]

- Student: (6) Ek was die hele tweede semester glad nie in die klas nie en weet ek vra waarskynlik te veel, maar ek wil weet of daar enige kans is dat ek eksamentoelating kan kry.  
[Verduidelik agtergrond]
- Dosent: (7) Hoekom was u nie in die klas nie?  
[Vra vraag]
- Student: (8) Ek het baie persoonlike probleme gehad. (9) My een vriendin het probeer selfmoord pleeg. (10) Ek het op haar afgekom en het haar hospitaal toe gevat en alles saam met haar deurgegaan. (11) Dit het my baie ontstel.  
[Verduidelik agtergrond deur situasies te skep en redes te gee]
- Dosent: (12) Ek is jammer om dit te hoor.  
[Spreek simpatie uit]
- Student: (13) My ouers en ek kom nie oor die weg nie. (14) Hulle het my uit die huis geskop en geweier om verder vir my studies te betaal. (15) Ek het probeer werk soek en die hele affêre was baie traumaties vir my. (16) Ek het depressief geraak en wou niks doen nie.  
[Verduidelik verder]
- Dosent: (17) En het u werk gekry?  
[Vra vraag]
- Student: (18) Ja, ek het en dit begin nou beter raak. (19) Ek weet ek is baie agter en besef dit is my eie verantwoordelikheid. (20) Maar ek vra maar net.  
[Antwoord en verduidelik verder]
- Dosent: (21) Dit is jammer dat u nie vroeër al kom praat het nie. (22) Vanaand is die uitsteltoets en as u vroeër gekom het, dan kon ons gekyk het of ons u nog kon help. (23) Maar u was nooit in die klas nie – so u sal nie kan skryf nie. (24) Dit gaan eintlik nie help om te sê “Gaan skryf die toets en dan kyk ons wat gebeur” nie, want u sal nie die werk ken nie. (25) U moet ook besef dat dit nie goed lyk dat u nou aan die einde van die jaar opdaag om te vra wat u kan doen nie. (26) Klasbywoning is uiters belangrik vir u studie – en veral vir suksesvolle studie. (27) Daar is regtig niks wat nou gedoen kan word nie en dit is onaanvaarbaar dat u die hele semester nie in die klas was nie en nou vra vir genade, om dit so te stel.  
[Verduidelik dat daar eintlik niks meer gedoen kan word nie, gee inligting oor kursus en toetse en verduidelik belangrikheid van klasbywoning]
- Student: (28) Ek verstaan.  
[Bevestig]
- Dosent: (29) Dis nou te laat om al die werk te probeer inhaal. (30) Dit is drie kursuskomponente se werk en volgens u eerstesemesterpunt het u nie bewys dat u entoesiasies oor u werk is nie. (31) U het vir u eerste semester maar 48% gekry en dit beteken dat u baie hard in die tweede semester moes gewerk het om te kon slaag. (32) Ek dink die beste is dat u maar volgende jaar terugkom en dan die jaar oorbegins. (33) Daar is nou eintlik niks wat gedoen kan word nie. (34) Ek is jammer.  
[Gee verdere inligting oor student se situasie, maak voorstel oor volgende jaar en spreek jammerte uit]
- Student: (35) Nee, dit is alles reg. (36) Ek het maar net gedink ek kom praat.  
[Antwoord bevestigend en gee rede]

- Dosent: (37) U moes vroeër gekom het. (38) Kom meld maar aan die begin van volgende jaar aan en dan begin u nuut van voor af. (39) Dan kan u van die begin af hard werk en bybly met u werk.  
[Gee verdere raad en bemoediging]
- Student: (40) Ek verstaan heeltemal. (41) Ek het net gedink dalk kan ek vrystelling of iets kry.  
[Antwoord bevestiging]
- Dosent: (42) Ongelukkig werk dit nie so nie.  
[Antwoord]
- Student: (43) Dankie vir u hulp en tot siens.  
[Spreek dank uit en groet]
- Dosent: (44) Ek is jammer dat ek u nie kon help nie, maar dit is hoe die situasie is. (45) Tot siens.  
[Spreek spyt uit dat niks gedoen kan word en groet]

#### 4.6.1 Taakkenmerke

##### 4.6.1.1 Behoeftte-analise

Uit die dialoog word die volgende taalgebruiksituasies en taaltake vir taak 5 aan die hand van Van Avermaet en Gysen (2006: 28) se raamwerk afgelei:

**Tabel 4.17: Taalgebruiksituasies en taaltake van taak 5**

Taalgebruiksituasies	Taaltake
Praat met studente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gebruik gepaste groet- en aanspreekvorme</li> <li>• Gebruik gepaste register</li> </ul>
Praat met dosente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gebruik gepaste formele groet- en aanspreekvorm</li> <li>• Gebruik gepaste formele register</li> </ul>
Dra inligting oor tyds- en ruimtelike aanduidings oor	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Begryp tydsaanduidings</li> <li>• Stel en beantwoord vrae oor tydsaanduidings</li> <li>• Begryp vrae en antwoorde oor tydsaanduidings</li> <li>• Begryp ruimtelike aanduidings</li> <li>• Stel en beantwoord vrae oor ruimtelike aanduidings</li> <li>• Begryp vrae en antwoorde oor ruimtelike aanduidings</li> </ul>
Praat oor akademiese aangeleenthede soos swak klasbywoning sonder rede(s)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Begryp vrae en antwoorde oor swak klasbywoning</li> <li>• Stel en beantwoord vrae oor swak klasbywoning</li> <li>• Verbaliseer omstandighede rondom swak klasbywoning</li> <li>• Begryp omstandighede rondom swak klasbywoning</li> <li>• Begryp vrae en antwoorde oor akademiese verantwoordelikhede</li> <li>• Stel en beantwoord vrae oor akademiese verantwoordelikhede</li> </ul>
Motiveer studente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verbaliseer probleem</li> <li>• Begryp probleem</li> <li>• Motiveer studente</li> <li>• Begryp motivering</li> </ul>

Taak 5 se parameters vir die beskrywing van tipe-take kan volgens Van Avermaet en Gysen (2006: 32) se raamwerk soos volg omskryf word:

**Tabel 4.18: Parameters vir tipe-taak 5**

Vaardighede	Praat- en luistervaardighede
Teksgenre	Dialog
Inligtingsprosesseringsvlak	Herstrukturering
Gespreksgenote	(Redelik) onbekende volwassenes
Onderwerp	Akademie aangeleenthede, soos swak klasbywoning
Kontekstuele ondersteuning	Daar en dan
Linguistiese kenmerke	Bekende woordeskat te doen met klasbywoning; vraag-en-antwoord-sinne oor klasbywoning; komplekse sinne; verskaf redes; motivering; verduidelikings

Die parameters vir die inligtingsprosesseringsvlakke vir taak 5 word aan die hand van Van Avermaet en Gysen (2006: 37) se raamwerk soos volg geformuleer:

**Op 'n beskrywende vlak** kan die taalgebruiker die hoofidees en idees rakende inligting in tekste oor akademiese en administratiewe aangeleenthede, soos in departementele inligtingstukke, verstaan.

**Op 'n herstruktureringvlak** kan die taalgebruiker relevante inligting en instruksies in tekste oor akademiese en administratiewe aangeleenthede in departementele inligtingstukke selekteer ten einde kommunikasie daarvoor te bewerkstellig.

Die parameters vir taakkompleksiteit vir taak 5 volgens Duran en Ramaut (2006: 51) is op 'n kompleksiteitskaal soos volg:

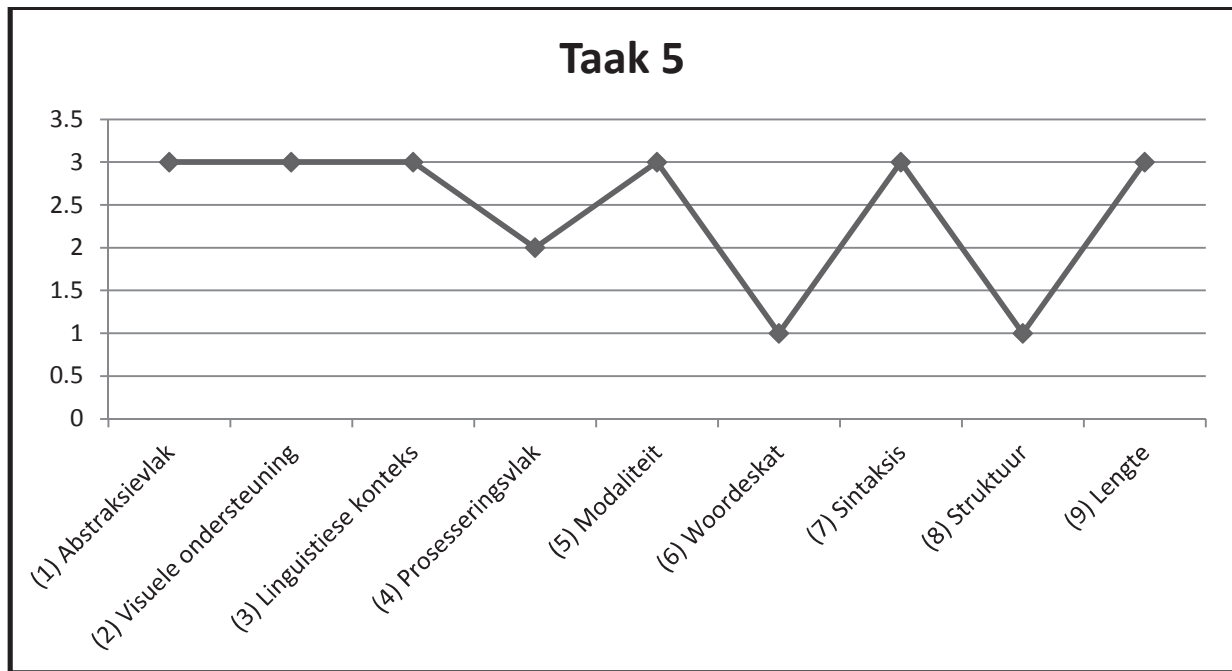
**Tabel 4.19: Taakkompleksiteitsparameters vir taak 5**

<b>(a) Wêreld</b>	
1. Abstraksievlak	Daar en dan
2. Graad van visuele ondersteuning	Geen visuele ondersteuning
3. Linguistiese konteks	Hoë inligtingsdigtheidsvlak en lae oorbodigheidsvlak
<b>(b) Taak</b>	
4. Prosesseringvlak	Herstrukturering
5. Modaliteit	Verbale respons
<b>(c) Teks</b>	
6. Woordeskat	Bekende woordeskat te doen met klasbywoning
7. Sintaksis	Redelike lengte met jukstaposisering
8. Struktuur	Eksplisiete en duidelike struktuur
9. Lengte	Lank

Na aanleiding van bogenoemde ontleding en soos op onderstaande grafiek uitgebeeld, is taak 5 oorwegend kompleks. Slegs parameter 6 (woordeskat) en parameter 8 (struktuur) is op 'n meer eenvoudige vlak, met parameter 4 (die prosesseringvlak) in die middel en die ander parameters meer kompleks. Die taak stel dus spesifieke eise aan die deelnemers, onder meer wat modaliteit en die abstraksievlak betref.

Bogenoemde parameters vir taakkompleksiteit lyk grafies soos volg:





**Figuur 4.5: Kompleksiteitsgrafiek van taak 5**

#### 4.6.1.2 Taaktipologie

Aan die hand van Pica et al. (1993) se taaktipologie kan taak 5 as 'n probleem-oplossingstaak geklassifiseer word:

**Tabel 4.20: Taaktipologie van taak 5**

Taak 5	Inligting-houer	Inligting-aanvraer	Inligting-verskaffer	Inligting-aanvraer-verskaffer-verhouding	Interaksie-benodigdhede	Doel-oriëntasie	Uitkomst-opsie
<b>Probleem-oplossing</b>	X = Y	X = Y	X = Y	2-rigting (X tot Y & Y tot x)	- benodig	- konvergent	1+/-

In hierdie soort taak het beide die deelnemers gedeelde toegang tot die inligting wat benodig word om die taak te voltooi, dus dosent X = student Y. Die student (Y) beskik eintlik oor die inligting dat daar nie 'n moontlikheid is om eksamentoelating te kry as gevolg van swak klasbywoning nie. Die student (Y) het dus nie werklik die dosent (X) se inligting nodig nie. Tweerigtinguitruiling is daarom moontlik, maar interaksie is nie noodsaaklik om die taak te kan voltooi nie aangesien die een deelnemer (die student) dit wel individueel kan voltooi met die inligting wat beskikbaar is. By hierdie taak hoef daar nie by 'n konvergente doeloriëntasie uit te kom nie en meer as een uitkomst-opsie is moontlik.

#### 4.6.1.3 Kognitiewe kompleksiteitsanalise

Aan die hand van Robinson (2007a: 15-16) se model is die taakomstandighede soos volg:

Op die deelnemingsveranderlike vlak vind hier tweerigtingkommunikasie plaas aangesien daar twee deelnemers aan die dialoog is. Die uiteinde van die taak is 'n oop antwoord met 'n divergente oplossing. Deelname is nie werklik nodig van beide die deelnemers nie en daarom is onderhandeling nie nodig sodat die taak suksesvol afgehandel kan word nie. Die interaksionele eise vertoon soos volg: [- eenrigtingkommunikasie], [+ min deelnemers], [+ oop antwoord], [- konvergente oplossing], [+ min deelname nodig] en [+ onderhandeling nie nodig nie].

Op die deelnemersveranderlike vlak het die dialoogdeelnemers nie dieselfde vaardigheidsvlak ten opsigte van Afrikaans nie. Hulle is nie van dieselfde geslag nie. Vir die doeleindes van die taak het die dialoogdeelnemers gedeelde kulturele kennis. Hulle is onbekend aan mekaar en neem in die taak nie gelyke rolle en status aan nie. Hulle het nie gedeelde inhoudskennis nie, want die student kom vind by die dosent uit wat hy kan doen aangesien hy nie in die klas was nie – hy wil weet of hy eksamen kan skryf. Die interaktante eise lyk dus so: [- dieselfde vaardigheid], [- dieselfde geslag], [+ gedeelde kulturele kennis], [- bekendheid], [- gedeelde inhoudskennis] en [- gelyke rolle en status].

Opsommend kan taak 5 se taakomstandighede soos volg voorgestel word:

<b>Taak</b>	<b>Deelnemingsveranderlike vlak</b> Interaksionele eise	<b>Deelnemersveranderlike vlak</b> Interaktante eise
5	- eenrigtingkommunikasie + min deelnemers + oop antwoord - konvergente oplossing + min deelname nodig + onderhandeling nie nodig nie	- dieselfde vaardigheid - dieselfde geslag + gedeelde kulturele kennis - bekendheid - gedeelde inhoudskennis - gelyke rolle en status

Die interaksionele eise stel nie besondere uitdagings aan die deelnemers nie aangesien 'n geslote antwoord en konvergente oplossing nie verwag word nie. Min deelname en onderhandeling is nodig. Die interaktante eise stel wel 'n mate van uitdagings aan die deelnemers omdat hulle nie dieselfde vaardighede, inhoudskennis en gelyke rolle en status het nie.

Na aanleiding van Robinson (2005: 8) se generiese model vir kognitiewe kompleksiteit, toon taak 5 die volgende kognitiewe kompleksiteitskenmerke:

Die brongerigte kenmerke toon dat die taak oor 'n hoë vlak van ontwikkelingskompleksiteit beskik:

## [+ min elemente]

'n Maklik identifiseerbare element word in hierdie dialoog onderskei, naamlik dat dit oor swak klasbywoning gaan. Hier hoef nie baie soortgelyke elemente onderskei te word nie. Temporele verwysings kom voor in: “die hele tweede semester” (sin 6), “nie vroeër al kom praat het nie” (sin 21), “Vanaand” (sin 22), “te laat om al die werk” (sin 29), “vir u eerste semester” (sin 31), “maar volgende jaar” (sin 32) en “aan die begin van volgende jaar” (sin 38). In sin 10 (“haar hospitaal toe gevat”), sin 14 (“uit die huis geskop”) en sin 23 (“nooit in die klas nie”) kom lokatiewe aanduidings voor. Hierdie temporele en plekaanduidings is tog belangrik vir die taak, maar hulle is van so 'n aard dat dit nie moeilik onderskeibaar is nie; daarom die klassifikasie van [+min elemente].

## [+ redenering]

Alhoewel die dialoog min elemente bevat, kom redenering wel voor. Die student verduidelik waarom hy nie in die klas was nie. Die dialoog bevat dus nie net die eenvoudige oordrag van inligting nie, maar ook redenering vir die suksesvolle voltooiing van die taak. Kousale redenering kom voor in: “*dan* kon ons gekyk het” (sin 22), “so u sal nie kan skryf nie” (sin 23) en “Dit gaan eintlik [...] ‘gaan skryf die toets en dan kyk ons wat gebeur’ want u sal nie” (sin 24). Veral die herhaling van die *dan*-vorm in die dialoog dui kousaliteit aan – sien sin 22, 24, 32, 38 en 39. Dit is dus natuurlik dat die taakontwerper hierdie struktuur in die taak sal invoer. Intensionele redenering kom voor in: “en *weet* ek vra waarskynlik te veel, maar ek wil *weet* of daar enige kans is” (sin 6), “Ek *weet* ek is baie agter en *beseft* dit is my eie verantwoordelikheid” (sin 19), “Ek *dink* die beste” (sin 32), “maar net *gedink* ek kom praat” (sin 36) en “Ek het net *gedink*” (sin 41). Die deiksis *daar* kom verder voor in sin 27 en sin 33. Die aard en omvang van die redenering wat hier voorkom, maak dat dit geklassifiseer word as [+ redenering].

## [+ daar en dan]

Alhoewel die taak hoofsaaklik oor gebeure in die teenwoordige tyd plaasvind, handel die gesprek oor 'n aangeleentheid wat in die verlede plaasgevind het. Daarom kom verlede-tydsinne voor, byvoorbeeld in: “Verduidelik net gou weer wat gebeur het” (sin 5), “Ek was die hele tweede semester” (sin 6) en “Hoekom was u nie in die klas nie?” (sin 7). Hierdie grammatikale konstruksie is dus noodsaaklik vir die suksesvolle voltooiing van die taak en behoort in die taakontwerp die essensie te wees waarop gefokus moet word (Loschky & Bley-Vroman, 1993: 138). Verder kom enkele verwysings na die toekoms voor omdat die student wil weet of daar 'n moontlikheid is vir sy studie en die dosent antwoord dat daar wel is, soos byvoorbeeld in: “dat u maar volgende jaar terugkom” (sin 32) en “Kom meld maar

aan die begin van volgende jaar aan” (sin 38). Omdat dit hier gaan oor sake wat in die verlede en die toekoms plaasvind, word dit geklassifiseer as [+ daar en dan].

Taak 5 toon wat die bronverspreidende kenmerke betref ’n lae vlak van performatiewe kompleksiteit:

[+ beplanningstyd]

Die dialoog vereis wel beplanning, want die student moet beplan hoe hy gaan reageer op die antwoorde van die dosent. Hy moet ook beplan wat om vir die dosent te sê. Vir die doeleindes van hierdie studie sal die taakdeelnemers beplanningstyd gegee word ten einde hulleself voor te berei vir die taakuitvoering.

[+ parate kennis]

Die dialoog vereis dat die student enige vorige kennis waaroor hy mag beskik, gebruik, want hy praat oor ’n onbekende onderwerp. Die student kom vind juis uit wat hy kan doen. Hy gebruik die parate kennis waaroor hy beskik om na die dosent te gaan en sy situasie te verduidelik. Hy verstaan die breë konteks waarin die dialoog plaasvind. Die taakinstruksies sal ook sekere inligting oordra wat as genoegsaam beskou kan word wat die student kan help in sy beplanning en uitvoering van die taak. Die inligting wat in die taakinstruksies aan die student verskaf word, saam met die parate kennis waaroor hy beskik word gesien as faktore wat sal bydra tot verlaagde kognitiewe kompleksiteit.

[- enkeltaak]

In hierdie taak word meervoudige aksies verwag, naamlik luister en praat, wat gelyktydig plaasvind. Dinkwerk is dus nodig terwyl die dialoog plaasvind. Die student moet ook redeneer en sy argumente kan stel.

Nadat die dialoog ontleed is aan die hand van Robinson (2005: 8) se generiese model, kan taak 5 in **kwadrant 3** geplaas word, naamlik lae performatiewe en hoë ontwikkelings-komplexiteit. Twee taakkenmerke, naamlik [+ min elemente] en [- enkeltaak], kom nie in hierdie kwadrant voor nie wat beteken dat die brongerigte dimensie minder kompleks is, maar dat die taak meer kompleks is wat die bronverspreidende dimensie betref. Die taak kan meer kompleks gemaak word deur byvoorbeeld meer elemente in te voer. Die bronverspreidende dimensie kan komplekser gemaak word deur byvoorbeeld beplanningstyd weg te laat.

Opsommend vertoon taak 5 die volgende kenmerke:

Taak	Brongerigte kenmerke (hoë ontwikkelingskompleksiteit)	Bronverspreidende kenmerke (lae performatiewe kompleksiteit)	Kwadrant
5	+ min elemente <sup>42</sup> + redenering + daar en dan	+ beplanningstyd + parate kennis - enkeltaak	3

#### 4.6.1.4 Linguistiese kompleksiteitsanalise

Die dialoog bevat sinne in die teenwoordige tyd, met plek-plek die gebruik van die verlede tyd (byvoorbeeld sin 11 en sin 41) en toekomstige tyd (byvoorbeeld sin 23). Die modale werkwoord *gaan* soos in sin 24 pas ook by die toekomstige tyd aan.

Die taak bevat hoofsaaklik komplekse sinstrukture, waarskynlik omdat die inhoud van die dialoog handel oor 'n student wat 'n dosent gaan spreek oor swak klasbywoning. Hy moet die rede(s) verduidelik en verder sê om eksamentoelating te probeer kry. Dit neem ook die vorm van vraag en antwoord aan. Daarom kom stelsinne en vraagsinne afwisselend voor.

Wanneer na die sintaktiese kompleksiteit gekyk word, is daar 'n korrelasie met die dele in die dialoog waarin redenering plaasvind, soos bewys in die volgende voorbeelde: sin 22 (“dan kon ons gekyk het”), sin 23 (“so u sal nie kan skryf nie”) en sin 24 (“dan kyk ons wat gebeur, want u sal”). Veral die herhaling van die *dan*-vorm in die komplekse sinne van die dialoog dui kousaliteit aan – sien sin 22, 24, 32, 38 en 39. Ander voorbeelde wat die verband tussen die sintaktiese kompleksiteit en intensionele redenering toon, kom voor in: “en weet ek vra [...] wil weet of daar enige kans is” (sin 6), “Ek weet ek is baie agter en besef dit is my eie verantwoordelikheid” (sin 19), “Ek dink die beste is dat u maar volgende jaar” (sin 32), “maar net gedink ek kom praat” (sin 36) en “Ek het net gedink dalk kan ek vrystelling of iets kry” (sin 41). Michel (2011: 102) ondersoek spesifiek die verband tussen redenering en sintaktiese kompleksiteit. Hierdie tipe grammatikale sinstrukture is voorbeelde van taaknoodsaakheid (Loschky & Bley-Vroman, 1993: 138). Die uitdaging aan die taakontwerper is om 'n taak te ontwerp waarin die noodsaaklikheid van die teikenstrukture duidelik is sodat die student natuurlik daaraan sal aandag skenk, want die taak kan effektiewer voltooi word indien die strukture korrek gebruik word.

Opvallend is die gebruik van die modale werkwoord *kan* in die dialoog: “U het gesê ek kan u nou kom spreek” (sin 3), “dat ek eksamentoelating kan kry” (sin 6), “dan kon ons gekyk het of ons u nog kon gehelp het” (sin 22), “so u sal nie kan skryf nie” (saam met die negatief) (sin 23) en “Ek het net gedink dalk kan ek vrystelling of iets kry” (sin 41). Dié grammatikale

<sup>42</sup> Die kenmerke wat nie tipies in kwadrant 3 voorkom nie, word vetgedruk om dit te beklemtoon aangesien dit later in die hoofstuk gebruik word vir die gradering en ordening van die taak.

struktuur kan volgens Loschky en Bley-Vroman (1993: 137) as taakbruikbare eienskap na vore kom omdat dit gaan oor 'n moontlikheidsbetekenis.

Die taak gebruik afwisselend neweskikkende en onderskikkende sinne. In taak 5 kom heelwat neweskikkende sinne voor waar hoofsinne verbind word om die oordra van inligting aanmekaar te ryg. Die skakelende neweskikker *en* kom in etlike sinne voor: “en weet ek vra waarskynlik te veel” (sin 6), “Ek het op haar afgekom en het haar hospitaal toe gevat en alles saam met haar deurgedaan” (sin 10) en “Ek het despressief geraak en wou niks doen nie” (sin 16). Die teenstellende neweskikker *maar* word ook gebruik, soos byvoorbeeld in: “maar ek wil weet” (sin 6). Die plaasvervangende neweskikker *of* word ook gebruik, soos in: “of ons u nog kon help” (sin 22).

Verder gebruik die deelnemers ook afhanklike bysinne wat dan 'n onderskikkende funksie verrig. Foster et al. (2000) is van mening dat die gebruik van hierdie tipe AS-eenhede aanduidings van sintaktiese kompleksiteit is. In die bysinne word bykomende inligting of byvoegings, soos redes of voorwaardes, gegee. In sin 24 kom die bywoordelike bysin van rede: “want u sal nie die werk ken nie”, voor as aanduiding van die rede waarom die student nie die uitsteltoets daardie aand sal kan skryf nie. Die gebruik van die bywoordelike voegwoord *as* in sin 22 dien as voorwaarde wat gestel word: “en as u vroeër gekom het”. 'n Ander kompleksiteitsaanduiding is die gebruik van die *dat*-konstruksie in die dialoog: “Dit is jammer dat u nie vroeër al kom praat het nie” (sin 21), “U moet ook beseef dat dit nie goed lyk dat u nou aan die einde” (sin 25), “en dit is onaanvaarbaar dat u die hele semester nie in die klas was nie” (sin 27) en “en dit beteken dat u baie hard moes gewerk het” (sin 31). Infinitief-sinne kom voor, soos in: “om te hoor van eksamentoelating” (rede) (sin 2), “om dit te hoor” (voorwerpsin) (sin 12) en “om verder vir my studies te betaal” (gevolg) (sin 14).

Al bogenoemde grammatikale strukture is voorbeelde van taakbruikbare elemente wat in die taakontwerp ingebou moet word.

Die taak is dus op grond van bostaande ontleding oorwegend kompleks op die sintaktiese vlak.

#### 4.6.2 Samevatting

Na aanleiding van die multiperspektiefbenadering wat in die proefskrif gevolg word, kan die volgende afleidings gemaak word: Nadat Van Avermaet en Gysen (2006: 37) se parameters vir die inligtingsproesseringsvlakke gebruik is, moet hierdie taak op die herstrukturering-vlak geprosesseer word. Dit is na aanleiding van Duran en Ramaut (2006: 51) se parameters vir taakkompleksiteit, wat grafies voorgestel is, 'n oorwegend komplekse taak.

Tog toon Pica et al. (1993) se taaktipologie dat taak 5 'n probleemoplossingstaak is wat min geleenthede vir intertaalontwikkeling bied. Die taakomstandighede stel aan die hand van Robinson (2007a: 15-16) se model nie besondere hoë uitdagings nie aangesien 'n oop antwoord en divergente oplossing verlang word. Taak 5 is volgens Robinson (2005: 8) se kognitiwiteitsontleding en Foster et al. (2000), Michel (2011) en Loschky en Bley-Vroman (1993) se sintaktiese ontleding redelik kompleks. Taak 5 is dus oorwegend 'n komplekse taak.

#### 4.7 Taak 6

Jy is 'n student wat jou dosent moet gaan spreek oor jou swak klasbywoning en onvoldoende prestasie. Jy groet eers die dosent. Sy doen daarna navrae na jou welstand. Sy verduidelik waarom jy haar moes kom spreek het. Die dosent berispe jou en wil weet of daar redes vir jou swak klasbywoning is. Jy verduidelik dat jy mediese probleme ondervind het en daarom nie in die klas was nie. Jy het ook 'n semestertoets gemis. Jy onderneem dat jy die probleme sal oplos en aanspreek. Die dosent reageer op die redes wat jy verskaf en verduidelik wat jy moet doen om die toets te kan skryf. Jy vra haar raad oor hoe jy die werk kan inhaal. Die dosent gee vir jou raad oor goeie studiegewoontes en die beskikbaarheid van 'n tutor om te help. Jy probeer uitvind of jy nog in staat sal wees om die module te slaag. Sy verduidelik aan jou wat jy in die toekoms moet doen om te verseker dat jy die module slaag. Jy bedank die dosent en julle groet mekaar.

##### Kommunikatiewe doelwitte:

- om met die dosent oor klasbywoning te praat
- om jou redes vir swak klasbywoning te kan verduidelik
- om te verstaan as die dosent uitvra oor jou welstand
- om te verstaan hoe toekomstige klasse sal moet verloop
- om oor akademiese werk te kommunikeer

Student: (1) Goeiemôre, Mevrou. (2) U het gevra ek moet u kom spreek. (3) Is dit nou 'n gepaste tyd?

[Groet, verskaf rede vir besoek en vra of tyd gepas is]

Dosent: (4) Môre, Samantha. (5) Hoe gaan dit? (6) Dit is reg; ek het gevra dat jy my moet kom spreek. (7) Ek het nie nou 'n afspraak nie en ons kan sommer gou gesels. (8) Kom sit.

[Groet en vra vraag]

Student: (9) Nee, goed dankie, Mevrou.

[Antwoord vraag]

Dosent: (10) Samantha, ondervind jy tans enige probleme rakende jou studies?

[Doen navraag na die welstand van haar studies]



- Student: (11) Nee wat, dit gaan heel goed dankie. (12) Ek is net baie besig op die oomblik. (13) Ek het u e-pos gekry oor my afwesigheid.  
[Antwoord bevestigend op vraag, maak opmerking en gee rede vir afspraak]
- Dosent: (14) Wel, indien ek kyk na jou klasbywoning en die feit dat jy die toets gisteraand gemis het, wil dit voorkom asof daar 'n probleem moet wees. (15) Ek het net opgemerk dat jy baie lanklaas in die klas was en jy weet dat die vak bietjie anders werk as ander vakke. (16) Behalwe dat jy werk mis en nie opdragte inlewer nie, raak jy agter met die werk. (17) En jy weet dat die lesings voortbou op mekaar. (18) Jy weet dat klasbywoning uiters belangrik is en hand aan hand loop met goeie prestasie. (19) Jy het geen werk ingelewer nie en dit beteken dat jy 'n 0-klaspunt het.  
[Verduidelik haar vraag oor klasbywoning en bespreek noodsaaklikheid van klasbywoning]
- Student: (20) Nee, ek besef dit. (21) Ek weet ek was lanklaas in die klas en het 'n paar lesings gemis, asook gisteraand se toets, maar ek het 'n rede.  
[Reageer op vraag en verduidelik]
- Dosent: (22) Samantha, jy het ongelukkig meer as net 'n paar lesings gemis: jy het tot op die huidige oomblik nege lesings gemis, sowel as die toets, en volgens jou tutor 'n opdrag ook, maar laat ek jou verduideliking hoor.  
[Lewer kommentaar op student se verduideliking en vra vir duidelikheid]
- Student: (23) Ek is jammer, Mevrou, maar ek het mediese probleme ondervind. (24) Ek moes baie toetse ondergaan en die dokters is nie heeltemal seker wat fout is nie. (25) Ek ondergaan nog toetse.  
[Vra om verskoning en gee redes vir afwesigheid]
- Dosent: (26) Watse probleme en toetse?  
[Vra meer duidelikheid]
- Student: (27) Ek sukkel met verskriklike maagpyne en -krampe. (28) Eers het hulle gedink dit is iets wat ek eet of verkeerd eet, toe dink hulle dit is een of ander kosallergie en nou dink hulle dit is dalk 'n spastiese kolon. (29) Ek was al by so baie dokters en het so baie toetse ondergaan, dat ek al moeg is daarvoor.  
[Gee verdere inligting]
- Dosent: (30) Waarom het jy my nie al lankal laat weet nie? (31) Jy het my e-pos-besonderhede of jy kon vir iemand in die klas gevra het om net vir my te kom sê. (32) Jy was seker twee maande laas in die klas en dit is amper die hele kwartaal. (33) Jy het 'n verantwoordelikheid om my te laat weet en die werk te kry.  
[Vra vraag, skets agtergrond en berispe]
- Student: (34) Ek is jammer, Mevrou, ek besef dat ek u moes laat weet het. (35) Ek probeer baie hard om uit te vind wat fout is. (36) Ek dink dit maak my meer moedeloos as gewoonlik.  
[Spreek jammerte uit en erken fout]
- Dosent: (37) Ek kan dink dit is nie lekker nie. (38) Wanneer het die probleme begin?  
[Stel gerus en vra vraag]
- Student: (39) Mei-maand.  
[Antwoord]
- Dosent: (40) Dit is al 'n rukkie. (41) By watter dokter is jy?  
[Reageer en vra vraag]

- Student: (42) Dr Muller. (43) Ek het mediese sertificate vir al my afwesighede. (44) Dis net: die een dag gaan dit goed en die volgende dag dan kan ek nie uit die bed opstaan nie.  
[Antwoord en gee verdere inligting]
- Dosent: (45) Gee maar asseblief vir my afskrifte van die sertificate sodat ek dit op rekord het.  
[Antwoord en maak voorstel]
- Student: (46) Kan ek die werk wat ek gemis het nog ingee? (47) En wat kan ek doen om die werk in te haal?  
[Vra vrae oor werk en hulp]
- Dosent: (48) Ja. (49) Is daar iemand in die klas wat vir jou die werk kan gee en kan jy probeer om die werk ten minste net in te lewer?  
[Antwoord en maak voorstel deur vraag]
- Student: (50) Ja, Beth sal dit vir my gee.  
[Antwoord]
- Dosent: (51) En kan jy ook maar kyk op die dae wat dit beter gaan of jy wel die klas kan bywoon? (52) Ek is so bang jy raak te ver agter en dan is dit nie die moeite werd dat jy met die kursus voortgaan nie.  
[Maak verdere voorstelle]
- Student: (53) Ek sal probeer. (54) Ek sal by Beth die werk kry wat ek gemis het en dan die opdragte inlewer.  
[Reageer positief en stel voorneme]
- Dosent: (55) Goed so. (56) Dit is nogal baie werk, hoor; en daar was ook mondelingwerk.  
[Reageer en gee inligting]
- Student: (57) Hoe kan ek die werk inhaal?  
[Vra vraag]
- Dosent: (58) Jy weet daar is tutors wat jou kan help. (59) Ek stel voor jy kontak jou tutor om jou te help. (60) Ek sal nou vir jou al die werk gee wat jy gemis het, en al die opdragte. (61) Gaan dit deur en dan laat weet jy my wat jy nie verstaan nie of wat onduidelik is. (62) Jy kan dan ook met die tutor kontak maak om jou verder te help. (59) Reg so?  
[Gee inligting en maak voorstel]
- Student: (60) Baie dankie vir u hulp. (61) Ek sal probeer om al die werk in te haal. (62) Is dit nog steeds vir my moontlik om die module te slaag?  
[Spreek dank uit en stel voorneme en vra vraag]
- Dosent: (63) Dit is moontlik, maar daar wag baie harde werk op jou. (64) Indien jy nie jou mediese probleme opgelos kry nie en jy jou swak klasbywoning gaan voortsit, moet jy maar dalk daaraan dink om jou studie tydelik te onderbreek en volgende jaar weer te probeer. (65) Bring môre al jou mediese sertificate sodat jy die uitsteltoets kan skryf. (66) Laat weet maar hoe ek nog kan help. Sterkte.  
[Maak verdere voorstelle en stel beskikbaar om te help]
- Student: (67) Baie dankie! (68) Ek sal al die werk inhaal en werklik van nou af my beste doen.  
[Spreek dank uit]
- Dosent: (69) Ek hoop regtig so, want hierdie is jou laaste kans. (70) Tot siens, Samantha.

[Groet]  
 Student: (71) Tot siens, Mevrouw.  
 [Groet]

#### 4.7.1 Taakkenmerke

##### 4.7.1.1 Behoefte-analise

Uit die dialoog word die volgende taalgebruiksituasies en taaltake vir taak 6 na aanleiding van Van Avermaet en Gysen (2006: 28) se raamwerk afgelei:

**Tabel 4.21: Taalgebruiksituasies en taaltake van taak 6**

Taalgebruiksituasies	Taaltake
Praat met studente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gebruik gepaste groet- en aanspreekvorm</li> <li>• Gebruik gepaste register</li> </ul>
Praat met dosente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gebruik gepaste formele groet- en aanspreekvorm</li> <li>• Gebruik gepaste formele register</li> </ul>
Dra inligting oor tyds- en ruimtelike aanduidings oor	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Begryp tydsaanduidings</li> <li>• Stel en beantwoord vrae oor tydsaanduidings</li> <li>• Begryp vrae en antwoorde oor tydsaanduidings</li> <li>• Begryp ruimtelike aanduidings</li> <li>• Stel en beantwoord vrae oor ruimtelike aanduidings</li> <li>• Begryp vrae en antwoorde oor ruimtelike aanduidings</li> </ul>
Praat oor akademiese aangeleenthede soos swak klasbywoning met rede(s)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Begryp vrae en antwoorde oor swak klasbywoning</li> <li>• Stel en beantwoord vrae oor swak klasbywoning</li> <li>• Verbaliseer rede(s) vir swak klasbywoning</li> <li>• Begryp rede(s) vir swak klasbywoning</li> <li>• Begryp vrae en antwoorde oor akademiese verantwoordelikhede</li> <li>• Stel en beantwoord vrae oor akademiese verantwoordelikhede</li> </ul>
Motiveer studente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verbaliseer probleem</li> <li>• Begryp probleem</li> <li>• Motiveer student</li> <li>• Begryp motivering</li> </ul>

Taak 6 vertoon die volgende kenmerke in terme van die parameters vir die beskrywing van tipe-take volgens Van Avermeat en Gysen (2006: 32):

**Tabel 4.22: Parameters vir tipe-taak 6**

Vaardighede	Praat- en luistervaardighede
Teksgenre	Dialoog
Inligtingsprosesseringsvlak	Herstruktureringsvlak
Gespreksgenote	Bekende volwassenes
Onderwerp	Akademiese aangeleenthede, soos swak klasbywoning
Kontekstuele ondersteuning	Hier en nou
Linguistiese kenmerke	Bekende woordeskat te doen met klasbywoning; vraag-en-antwoord-sinne; verskaffing van redes; komplekse sinne; motivering; verduidelikings

Die parameters vir die inligtingsprosseringsvlakke vir taak 6 word aan die hand van Van Avermaet en Gysen (2006: 37) se raamwerk soos volg geformuleer:

**Op 'n beskrywende vlak** kan die taalgebruiker die hoofidees en idees rakende inligting in tekste oor klasbywoning in departementele inligtingstukke verstaan.

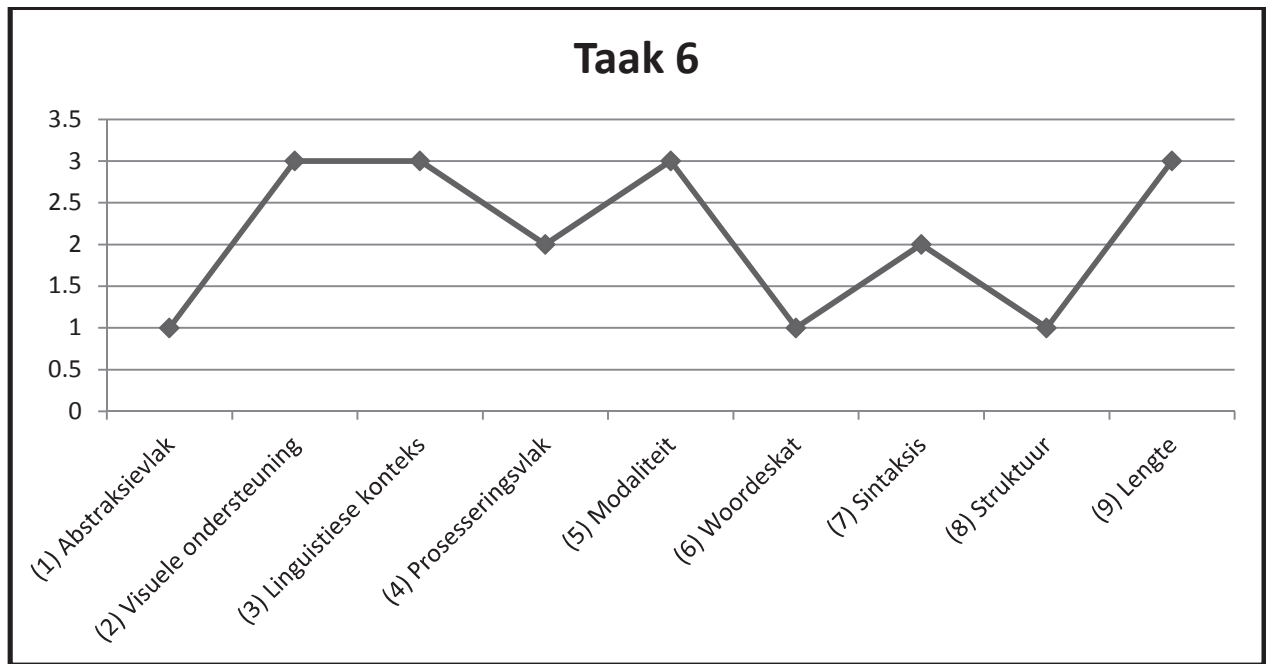
**Op 'n herstruktureringvlak** kan die taalgebruiker relevante inligting en instruksies oor akademiese aangeleenthede, soos klasbywoning, selekteer om dit sodoende te herrangskik en te herstruureer sodat daar kommunikasie daaroor kan plaasvind.

Die parameters vir taakkompleksiteit vir taak 6 volgens Duran en Ramaut (2006: 51) se raamwerk word soos volg voorgestel:

**Tabel 4.23: Taakkompleksiteitsparameters vir taak 6**

<b>(a) Wêreld</b>	
1. Abstraksievlak	Hier en nou
2. Graad van visuele ondersteuning	Geen visuele ondersteuning
3. Linguistiese konteks	Hoë inligtingsdigtheidsvlak en lae oorbodigheidsvlak
<b>(b) Taak</b>	
4. Prosseringsvlak	Herstruktureringvlak
5. Modaliteit	Verbale respons
<b>(c) Teks</b>	
6. Woordeskat	Bekende woordeskat te doen met klasbywoning
7. Sintaksis	Redelike lengte met jukstaposisionering
8. Struktuur	Eksplisiete en duidelike struktuur
9. Lengte	Lank

Die taakkompleksiteitsparameters kan op 'n kompleksiteitsgrafiek aangedui word. Na aanleiding van onderstaande grafiese ontleding toon hierdie taak oorwegend komplekse parameters, met slegs parameter 1 (abstraksievlak), parameter 6 (woordeskat) en parameter 8 (struktuur) as eenvoudig aangedui.



**Figuur 4.6: Kompleksiteitsgrafiek van taak 6**

#### 4.7.1.2 Taaktipologie

Volgens Pica et al. (1993) se taaktipologie is taak 6 'n probleemoplossingstaak:

**Tabel 4.24: Taaktipologie van taak 6**

Taak 6	Inligting-houer	Inligting-aanvraer	Inligting-verskaffer	Inligting-aanvraer-verskaffer-verhouding	Interaksie-benodigdhede	Doeloriëntasie	Uitkomst-opsie
Probleem-oplossing	X = Y	X = Y	X = Y	2-rigting (X tot Y & Y tot X)	- benodig	+ konvergent	1

In hierdie taak het die dialogdeelnemers gedeelde toegang tot die inligting wat nodig is om die taak te voltooi, dus dosent X = student Y. Die gedeelde inligting is die (mediese) redes vir die swak klasbywoning: die student (Y) weet wat die proses is met mediese sertifikate en klasbywoning en die dosent (X) is bewus van die swak klasbywoning. Tweerigting-kommunikasie vind wel plaas, maar interaksie is nie noodsaaklik nie aangesien die deelnemers die taak individueel sal kan voltooi met die inligting beskikbaar. Hier moet wel beweeg word na 'n enkeluitkomst: die dosent (X) en die student (Y) moet die probleem rondom die student se swak klasbywoning oplos. Hulle moet dus by 'n konvergente doeloriëntasie uitkom.

#### 4.7.1.3 Kognitiewe kompleksiteitsanalise

Aan die hand van Robinson (2007a: 15-16) se model is die taakomstandighede vir taak 6 soos volg:

Op die deelnemingsveranderlike vlak vind hier tweerigtingkommunikasie plaas aangesien daar twee deelnemers aan die dialoog is. Die uiteinde van die taak is 'n oop antwoord met 'n divergente oplossing. Deelname is nie werklik nodig van beide die deelnemers nie en daarom is onderhandeling nie nodig sodat die taak suksesvol afgehandel kan word nie. Dus lyk die interaksionele eise so: [- eenrigtingkommunikasie], [+ min deelnemers], [+ oop antwoord], [- konvergente oplossing], [+ min deelname nodig] en [+ onderhandeling nie nodig nie].

Op die deelnemersveranderlike vlak het die dialoogdeelnemers nie dieselfde vaardigheidsvlak ten opsigte van Afrikaans nie. Hulle is van dieselfde geslag. Vir die doeleindes van die taak het die dialoogdeelnemers gedeelde kulturele kennis. Hulle is bekend aan mekaar en neem in die taak nie gelyke rolle en status aan nie. Hulle het nie gedeelde inhoudskennis nie, want die dosent het gevra dat die student haar kom spreek oor swak klasbywoning. Dus lyk die interaktante eise so: [- dieselfde vaardigheid], [+ dieselfde geslag], [+ gedeelde kulturele kennis], [+ bekendheid], [- gedeelde inhoudskennis] en [- gelyke rolle en status].

Taak 6 se taakomstandighede lyk dus soos volg:

<b>Taak</b>	<b>Deelnemingsveranderlike vlak</b> Interaksionele eise	<b>Deelnemersveranderlike vlak</b> Interaktante eise
6	- eenrigtingkommunikasie + min deelnemers + oop antwoord - konvergente oplossing + min deelname nodig + onderhandeling nie nodig nie	- dieselfde vaardigheid + dieselfde geslag + gedeelde kulturele kennis + bekendheid - gedeelde inhoudskennis - gelyke rolle en status

Die taakomstandighede stel nie besondere hoë interaktiewe eise aan die deelnemers nie. Hulle hoef nie by 'n geslote antwoord uit te kom nie en daarom is onderhandeling en deelname nie nodig nie. Die interaktante eise ondersteun die gevolgtrekking aangesien dit ook nie besondere hoë eise stel nie.

Na aanleiding van Robinson (2005: 8) se generiese model vir kognitiewe kompleksiteit, toon taak 6 die volgende kognitiewe kompleksiteitskenmerke:

Wat die brongerigte kenmerke betref, toon taak 6 'n hoë vlak van ontwikkelingskompleksiteit:

[+ baie elemente]

In die dialoog kom baie soortgelyke elemente voor wat te doen het met swak klasbywoning en onvoldoende prestasie. Temporele verwysings kom voor in onder meer sin 15 ("baie lanklaas"), sin 32 ("seker twee maande laas [...] en dit is amper die hele kwartaal"), sin 44

("die een dag gaan dit goed en die volgende dag") en sin 51 ("op die dae wat dit beter gaan"). In sin 15, 21, 31, 32 en 49 kom die lokatiewe aanduiding *in die klas* voor. Hierdie temporele en ruimtelike aanduidings is belangrik in die dialoog omdat dit gaan oor langdurige klasafwesigheid. Dit is volgens Loschky en Bley-Vroman (1993: 138) se kriteria 'n taaknoodsaaklike eienskap en daarom is dit noodsaaklik om aandag te skenk aan hierdie struktuur ten einde die taak suksesvol te kan voltooi. Die elemente wat in die dialoog voorkom, is van so aard dat dit bydra tot die kognitiewe kompleksiteit van die taak, daarom die klassifikasie van [+ baie elemente].

#### [+ redenering]

In hierdie dialoog kom redenering wel voor. Die student moet verduidelik waarom sy nie in die klas was nie. Intensionele redenering kom voor in: "Ek *weet*" (sin 21), "Eers het ek *gedink*" (sin 29) en "Ek *beseft*" (sin 34). Enkele sinne bevat wel kousale redenering (sien sin 58 en sin 63). Die logiese subordinate *dat* en *maar* word ook baie gebruik. In byvoorbeeld sin 15, 17 en 18 kom perspektiefneming voor waar die dosent sê sy *weet* die student "weet dat die vak bietjie anders werk", "weet dat die lesings voortbou op mekaar" en "weet dat klasbywoning uiters belangrik is". "Ek kan dink dit is nie lekker nie" (sin 37) is 'n verdere voorbeeld van perspektiefneming. Intensionele redenering kom ook voor deur die gebruik van *beseft* in sin 20 en in sin 34. Die aard en omvang van die argumentering in hierdie taak maak dat dit geklassifiseer kan word as [+ redenering].

#### [+ hier en nou]

Die taak vereis van die deelnemers om 'n gesprek te voer oor sake wat in die teenwoordige tyd plaasvind, dus in die hier en nou wat verder 'n gedeelde ervaring tussen die deelnemers aan die dialoog is. Die meeste hiervan vind in die teenwoordige tyd plaas alhoewel 'n redelike hoeveelheid verwysings na die verlede tyd ook voorkom – veral waar die student verduidelik hoekom sy lanklaas in die klas was. Omdat die dialoog egter oorwegend in die teenwoordige tyd plaasvind, kan dit geklassifiseer word as [+ hier-en-nou].

Wat die bronverspreidende kenmerke betref toon taak 6 'n hoë vlak van performatiewe kompleksiteit:

#### [- beplanningstyd]

Vir die doeleindes van hierdie studie sal die taakdeelnemers nie beplanningstyd gegee word nie. Dit is 'n simulاسie van 'n taalonderrigssituasie. Die studente weet nie hoe die gesprek gaan verloop nie. Die student, wat in die taak die rol van die siek student gaan vertolk, weet nie hoe sy gaan reageer op die antwoorde van die student wat die rol van die dosent inneem nie. Hulle kan hulself dus nie werklik voorberei op die gesprek nie. Om te sien watter



uitwerking geen beplanningstyd op hulle performatiewe uitdagings het en of dit bydra tot die kognitiewe kompleksiteit van die taak, word die taak so gemanipuleer dat beplanningstyd nie gegee word nie.

[- parate kennis]

Vir die doeleindes van hierdie studie sal die taakdeelnemers nie genoegsame inligting in die taakinstruksies gegee word nie. Om te sien watter uitwerking geen parate kennis op die kognitiewe kompleksiteit van die taak het, word hierdie taak so gemanipuleer dat die nodige inligting nie gegee word nie. Die taak vereis dat die studente enige vorige kennis waaroor hul mag beskik, moet gebruik. Dit vereis spesifieke eerder as algemene kennis. Die taakinstruksies sal lui dat die dosent gevra het dat die student haar moet kom spreek en dat sy moet kom uitvind wat die probleem is. Sy gebruik dus die beskikbare parate kennis wat sy het om met die spesifieke dosent te praat, maar parate kennis ontbreek omdat sy nie spesifiek weet waaroor sy die dosent moet gaan spreek nie. Sy verstaan wel die breë konteks waarin die gesprek plaasvind, maar sy weet nie hoe dit gaan verloop nie.

[- enkeltaak]

In hierdie taak word meervoudige aksies verwag, naamlik luister en praat wat gelyktydig plaasvind. Dinkwerk sal nodig wees terwyl die dialoog plaasvind omdat daar geen beplanningstyd en parate kennis is nie.

Nadat taak 6 ontleed is aan die hand van Robinson (2005: 8) se model, kan dit in **kwadrant 4** geplaas word, naamlik hoë performatiewe en ontwikkelingskompleksiteit. Een taak-kenmerk, naamlik [+ hier en nou], kom nie in hierdie kwadrant voor nie wat aantoon dat die taak minder kompleks is as tipiese kwadrant 4-take. Dit stel beide performatiewe en ontwikkelingseise aangesien redenering vereis word en meervoudige take uitgevoer moet word omdat beplanningstyd en parate kennis ontbreek.

Opsommend vertoon taak 6 die volgende kenmerke:

Taak	Brongerigte kenmerke (hoë ontwikkelingskompleksiteit)	Bronverspreidende kenmerke (hoë performatiewe kompleksiteit)	Kwadrant
6	+ baie elemente + redenering <b>+ hier en nou</b> <sup>43</sup>	- beplanningstyd - parate kennis - enkeltaak	4

<sup>43</sup> Die kenmerk wat nie tipies in kwadrant 4 voorkom nie, word vetgedruk om dit te beklemtoon aangesien dit later in die hoofstuk gebruik word vir die gradering en ordening van die taak.

#### 4.7.1.4 *Linguistiese kompleksiteitsanalise*

Die dialoog bevat sinne in die teenwoordige tyd plaas, met plek-plek die gebruik van die verledetydsvorm (byvoorbeeld in sin 2, 6 en 56) en toekomendetydsvorm (byvoorbeeld in sin 53, 60 en 61).

Alhoewel die dialoog hoofsaaklik uit enkelvoudige sinne bestaan, kom komplekse sinstrukture wel voor. Dié dialoog neem verder die vorm van vraag en antwoord aan. Daarom kom stelsinne en vraagsinne afwisselend voor. Die komplekse sinne bestaan meesal uit stelsinne, waarin die student aan die dosent verduidelik waarom sy so baie afwesig was.

Opvallend is die gebruik van die *dat*-konstruksie in die dialoog: “Ek het net opgemerk dat jy baie lanklaas in die klas was” (sin 15), “Behalwe dat jy werk mis en nie opdragte ingee nie” (sin 16), “En jy weet dat die lesings voortbou op mekaar” (sin 17), “Jy weet dat klasbywoning uiters belangrik is” (sin 18) en “en dit beteken dat jy ’n 0-klaspunt het” (sin 19). Die *dat* is ’n logiese voegwoord wat die kousale redenering inlei. Dit bewys dat daar ’n korrelasie tussen sintaktiese kompleksiteit en die dele van die dialoog waarin redenering voorkom, is (Michel, 2011: 102). Dit is dus noodsaaklik, volgens Loschky en Bley-Vroman (1993: 138), dat die taakontwerper aan die *dat*-konstruksie sal aandag gee in die ontwerp van die taak.

Die dialoog bevat ook komplekse sinne. Volgens Foster et al. (2000) se analise van spraakeenhede en Michel (2011: 102) se ondersoek na voegwoorde is hoofsinne en die gebruik van voegwoorde aanduidings van kompleksiteit. In hierdie dialoog kom neweskikkende sinne voor waar hoofsinne verbind word om die oordra van die betrokke inligting aanmekaar te ryg. Die gebruik van die neweskikkende voegwoord *maar* in sin 21 dien as teenstellende aanduiding van die inligting wat volg op die voorafgaande hoofsin: “maar ek het ’n rede”. Daarteenoor is die gebruik van die skakelende neweskikkende voegwoord *en* in byvoorbeeld onderstaande sinne daar om hoofsinne waarin inligting oorgedra word, aanmekaar te bind: “en jy weet dat die vak bietjie anders werk as ander vakke” (saam met die bywoord van vergelyking) (sin 15), “Jy het geen werk ingelewer nie en dit beteken dat jy ’n 0-klaspunt het” (sin 19), “Ek moes baie toetse ondergaan en die dokters is nie heeltemal seker wat fout is nie” (saam met die negatief aanduiding en voorwerpsin) (sin 24), “Dis net: die een dag gaan dit goed en die volgende dag dan kan ek nie uit die bed opstaan nie” (sin 44) en “Dit is nogal baie werk, hoor; en daar was ook mondelingwerk” (sin 56). Die deelnemers gebruik ook *of* as plaasvervangende neweskikking: “op die dae wat dit beter gaan of jy wel die klas kan bywoon” (sin 51) en “en dan laat weet jy my wat jy nie verstaan nie of wat onduidelik is” (sin 61). Dié grammatikale strukture is dus noodsaaklik vir die suksesvolle uitvoering van die taak en behoort in die taakontwerp aandag te kry sodat die

studente daaraan sal aandag skenk omdat die taak effektiewer voltooi kan word met die strukture (Loschky & Bley-Vroman, 1993: 138).

Verder gebruik die deelnemers ook afhanklike bysinne wat 'n onderskikkende funksie vervul. In die bysinne word ekstra inligting of byvoegings, soos rede of doel, gegee. In sin 45 kom die bywoordelike bysin van doel voor as aanduiding van die doel waarom die mediese sertifikaat ingelewer moet word: "sodat ek dit op rekord het". Die gebruik van die bywoordelike voegwoord *indien* in sin 14 en in sin 64 en die bywoordelike voegwoord *behalwe* in sin 16 dien as voorwaardes wat gestel word. In sin 28 kom 'n bywoordelike bysin van tyd voor: "toe dink hulle". Die deelnemers gebruik byvoeglike bysinne om nog verdere duidelikheid aan mekaar oor te dra, soos gesien in: "Kan ek die werk wat ek gemis het nog ingee?" (sin 46) en in "die dae wat dit beter gaan" (sin 51). Volgens Michel (2011: 102) is die gebruik van hierdie tipe voegwoorde aanduidings van sintaktiese kompleksiteit. 'n Ander kompleksiteitsaanduiding is die gebruik van infinitiefsinne in: "om net vir my te kom sê" (sin 31), "om my te laat weet en die werk te kry" (sin 33) en "kontak jou tutor om jou te help" (sin 59), asook voorwerpsinne in: "dat ek al moeg is daarvoor" (sin 29) en "dat ek u moes laat weet het" (sin 34).

Taak 6 is dus sintakties oorwegend kompleks.

#### 4.7.2 Samevatting

Die taak toon oorwegend komplekse kenmerke as die multiperspektiefbenadering se gesamentlike bevindings bestudeer word. Taak 6 moet op die herstrukturingsvlak geprosesseer word (Van Avermaet & Gysen, 2006: 37). Die kompleksiteitsgrafiek, opgestel na aanleiding van Duran en Ramaut (2006: 51) se kompleksiteitsparameters, toon dat dit oorwegend kompleks is. Pica et al. (1993) se tipologie is gebruik om dit te klassifiseer as 'n probleemoplossingstaak, wat minder geleenthede vir intertaalontwikkeling bied, te klassifiseer. Daarteenoor stel die taakomstandighede, soos deur Robinson (2007a: 15-16) ondersoek, nie besonder hoë uitdagings aan die deelnemers nie. Volgens Robinson (2005: 8) se kognitiwiteitsontleding, waarvolgens dit in kwadrant 4 geplaas kan word, is die taak kompleks. Bevestiging hiervan word ten slotte gekry uit die sintaktiese ontleding aan die hand van Foster et al. (2000) se AS-eenhede, asook Michel (2011) en Loschky en Bley-Vroman (1993) se navorsing.

#### 4.8 Taak 7

**Jy is 'n student wat jou dosent gaan spreek oor 'n opdrag wat julle vir hom moet inlewer. Nadat jy met medestudente gepraat het, verstaan jy nog steeds nie die opdrag nie. Jy reël per e-pos om die dosent op die betrokke middag te spreek. Hy wys**

vir jou uit wat hy in die opdrag verwag, maar berispe jou ook omdat jy nie gereeld die lesings bywoon nie.

**Kommunikatiewe doelwitte:**

- om oor akademiese werk (soos opdragte) met die dosent te kommunikeer
- om verskoning vir niebywoning van klasse aan te bied
- om meer formeel te kan kommunikeer

Student: (klop aan deur)

Dosent: (1) Kom maar binne.  
[Reageer op klop aan deur]

Student: (2) Goeiemiddag, Doktor.  
[Groet]

Dosent: (3) Goeiemiddag.

Student: (4) Doktor, ek is Amanda de Klerk. (5) Ek het 'n e-pos gestuur waarin ek gevra het of ek u kan kom spreek.  
[Groet en verskaf verduideliking]

Dosent: (6) Ja, waarom wil u my spreek?  
[Beaam verduideliking en vra vraag oor rede vir afspraak]

Student: (7) Doktor, dit gaan oor die opdrag wat ons Vrydag vir u moet inlewer. (8) Ek sukkel om af te lei wat ek moet doen en wat presies u van ons verwag. (9) Ek het met medestudente gepraat en hulle is ook nie seker nie.  
[Antwoord op vraag en verduidelik onsekerheid rondom opdrag]

Dosent: (10) Juffrou De Klerk, as u gister en Dinsdag teenwoordig was in my klas, sou u duidelikheid gehad oor wat ek van u verwag met hierdie opdrag. (11) Uit u vraag kan ek aflei dat u nie in die klas was nie.  
[Verskaf antwoord deur student te berispe en vra duidelikheid]

Student: (12) Nee, Doktor. (13) Ek is jammer ek was nie in die klas nie.  
[Antwoord en bied verskoning aan]

Dosent: (14) Was u in die klas toe ek die opdrag uitgedeel het?  
[Vra vraag]

Student: (15) Nee, Doktor.  
[Antwoord]

Dosent: (16) U weet dat u gepeenaliseer gaan word omdat u nie gereeld klas bywoon nie. (17) Ek het ook 'n duidelike uiteensetting op Webstudies gesit oor wat ek in die opdrag verwag. (18) U kan gerus ook daar gaan kyk.  
[Berispe student oor afwesigheid en gee verdere inligting]

Student: (19) Dankie Doktor, ek sal daar gaan kyk.  
[Spreek dank uit]

Dosent: (20) Aangesien u tog hier is, sal ek vinnig vir u verduidelik wat die opdrag behels. (21) U opstel moet 1 500 woorde lank wees. (22) Daar is vyf temas waaruit u een moet kies en waaroor u navorsing moet doen. (23) U moet dit in werkstukformaat met afdelings en onderafdelings aanbied. (24) Aan die einde moet u 'n oplossing vir die probleem wat in die tema aangeraak word, aanbied.  
[Gee verdere inligting]

Student: (25) Dankie vir die moeite, Doktor.

- [Bedank dosent]
- Dosent: (26) Ek beveel aan dat u die opdrag weer deeglik deurwerk. (27) Kyk na die inligting wat op Webstudies geplaas is. (28) Indien u dan nog steeds nie weet wat om te doen nie, kom spreek my weer, maar kom dié keer met spesifieke vrae of probleme.
- [Gee raad en verdere inligting]
- Student: (29) Ek sal so maak, Doktor
- [Antwoord bevestigend]
- Dosent: (30) En juffrou De Klerk, u sal moet aandag skenk aan u klasbywoning.
- [Gee raad]
- Student: (31) Ek sal, Doktor. (32) Dankie vir die inligting.
- [Antwoord bevestigend]
- Dosent: (33) Tot siens, Juffrou. (34) Sterkte met die opdrag – u het nie baie tyd oor om dit te voltooi nie. (35) Ek hoop om u meer in die lesings te sien!
- [Groet en wens sterkte toe]
- Student: (36) Tot siens, Doktor.
- [Groet]

#### 4.8.1 Taakkenmerke

##### 4.8.1.1 Behoeftanalise

Uit die dialoog kan die volgende taalgebruikssituasies en taaltake vir taak 7 na aanleiding van Van Avermaet en Gysen (2006:28) se raamwerk afgelei word:

**Tabel 4.25: Taalgebruikssituasies en taaltake van taak 7**

Taalgebruikssituasies	Taaltake
Praat met studente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gebruik gepaste groet- en aanspreekvorm</li> <li>• Gebruik formele register</li> </ul>
Praat met dosente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gebruik gepaste formele groet- en aanspreekvorm</li> <li>• Gebruik gepaste formele register</li> </ul>
Bespreek akademiese aangeleenthede soos werkopdragte	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Begryp vrae en antwoorde oor akademiese aangeleenthede</li> <li>• Stel en beantwoord vrae oor akademiese aangeleenthede</li> <li>• Begryp vrae en antwoorde oor klasafwesighede</li> <li>• Stel en beantwoord vrae oor klasafwesighede</li> </ul>
Dra inligting oor	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dra inligting oor werkstuk oor</li> <li>• Begryp inligting oor werkstuk</li> </ul>

Vir taak 7 word die parameters vir die beskrywing van tipe-take na aanleiding van Van Avermaet en Gysen (2006: 32) se raamwerk soos volg voorgestel:

**Tabel 4.26: Parameters vir tipe-taak 7**

Vaardighede	Praat- en luistervaardighede
Teksgenre	Dialoog
Inligtingsprosesseringsvlak	Herstruktureringvlak
Gespreksgenote	Onbekende volwassenes
Onderwerp	Akademiese aangeleenthede

Kontekstuele ondersteuning	Hier en nou
Linguistiese kenmerke	Bekende woordeskat te doen met kursus; eenvoudige grammatikale strukture; vraag- en-antwoordsinne; versoeke; instruksies

Die parameters vir die inligtingsprosesseringsvlakke vir taak 7 word aan die hand van Van Avermaet en Gysen (2006: 37) se raamwerk soos volg geformuleer:

**Op 'n beskrywende vlak** kan die taalgebruiker die hoofidees en idees rakende inligting in tekste oor akademiese aangeleenthede, soos in opdragte, verstaan.

**Op 'n herstrukturingsvlak** kan die taalgebruiker relevante inligting en instruksies in tekste oor akademiese aangeleenthede selekteer en dit herrangskik en herorganiseer om kommunikasie daaroor te voer.

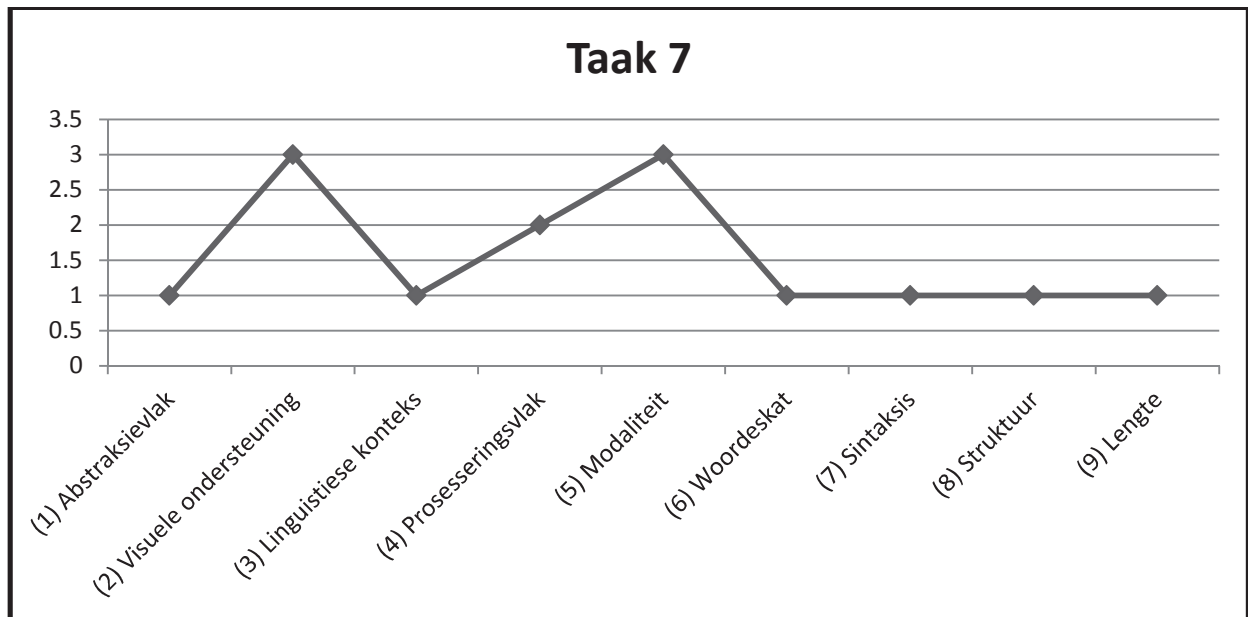
Volgens Duran en Ramaut (2006: 51) se raamwerk kan die parameters vir taakkompleksiteit vir taak 7 soos volg voorgestel word:

**Tabel 4.27: Taakkompleksiteitsparameters vir taak 7**

<b>(a) Wêreld</b>	
1. Abstraksievlak	Hier en nou
2. Graad van visuele ondersteuning	Geen visuele ondersteuning
3. Linguistiese konteks	Lae inligtingsdigtheidsvlak en hoë oorbodigheidsvlak
<b>(b) Taak</b>	
4. Prosesseringsvlak	Herstrukturierend
5. Modaliteit	Verbale respons
<b>(c) Teks</b>	
6. Woordeskat	Bekende woordeskat te doen met kursus en opdrag
7. Sintaksis	Kort sinne
8. Struktuur	Eksplisiete en duidelike struktuur
9. Lengte	Kort

Op grond van bogenoemde ontleding en onderstaande kompleksiteitsgrafiek is die taak nie so kompleks nie. Slegs parameter 2 (geen visuele ondersteuning) en parameter 5 (verbale reaksie) is aan die komplekse kant. Die taak stel dus nie besondere kognitiewe eise aan die deelnemers nie.

Die taakkompleksiteitsparameters vir taak 7 kan grafies soos volg voorgestel word:



**Figuur 4.7: Kompleksiteitsgrafiek van taak 7**

#### 4.8.1.2 Taaktipologie

Volgens Pica et al. se taaktipologie (1993) is taak 7 'n meninguitruilingstaak:

**Tabel 4.28: Taaktipologie van taak 7**

Taak 7	Inligting-houer	Inligting-aanvraer	Inligting-verskaffer	Inligting-aanvraer-verskaffer-verhouding	Interaksie-benodigdhede	Doeloriëntasie	Uitkomste-opsie
<b>Menings-uitruiling</b>	X = Y	X = Y	X = Y	2-rigting (X tot Y & Y tot X)	- benodig	- konvergent	1+/-

In hierdie taak het die deelnemers (dosent X of student Y) gedeelde toegang tot die inligting wat benodig word om die taak te voltooi; daarom dosent X = student Y. Tweerigtinguitruiling is moontlik, maar interaksie is nie noodsaaklik om die taak te kan voltooi nie aangesien die twee deelnemers individueel kan werk om die taak te kan voltooi. In hierdie taak was dit nie werklik nodig vir die student om die dosent te gaan spreek om die inligting te kry nie. Die deelnemers word toegelaat, maar daar word nie van hulle verwag om 'n konvergerende en enkeldoeloriëntasie te bereik nie en enige aantal uitkomste-opsies is moontlik. Dit beteken dat hulle kan eindig met kontrasterende menings as waarmee hulle begin het. Hulle hoef dus nie dieselfde menings te huldig nie. Die taak bied die minste geleenthede vir begrip, terugvoering en intertaalontwikkeling en daar is geen noodsaaklikheid vir interaksie nie. Dit beteken dat suksesvolle taalverwerwing nie by die tipe taak kan plaasvind nie.

#### 4.8.1.3 Kognitiewe kompleksiteitsanalise

Aan die hand van Robinson (2007a: 15-16) se model is die taakomstandighede vir taak 7 soos volg:



Op die deelnemingsveranderlike vlak vind hier tweerigtingkommunikasie plaas. Daar is twee deelnemers aan die dialoog. Die student kom soek inligting by die dosent, wat dit aan die student oordra. Die uiteinde van die taak is 'n oop antwoord met 'n divergente oplossing: die student hoef nie die inligting te verstaan om by 'n geslote antwoord of een oplossing uit te kom nie. Deelname is nie werklik nodig van beide die deelnemers nie en daarom is onderhandelings ook nie nodig sodat die taak suksesvol afgehandel kan word nie. Opsommend lyk die interaksionele eise soos volg: [- eenrigtingkommunikasie], [+ min deelnemers], [+ oop antwoord], [- konvergente oplossing], [+ min deelname nodig] en [+ onderhandelings nie nodig nie].

Op die deelnemersveranderlike vlak het die dialoogdeelnemers nie dieselfde vaardigheidsvlak ten opsigte van Afrikaans nie. Hulle is nie van dieselfde geslag nie. Vir die doeleindes van die taak het die dialoogdeelnemers nie gedeelde kulturele kennis nie. Hulle is onbekend aan mekaar en neem in die taak nie gelyke rolle en status aan nie. Hulle het nie gedeelde inhoudskennis nie, want die student kom vind by die dosent uit watter inligting sy nodig het. Opsommend lyk die interaktante eise soos volg: [- dieselfde vaardigheid], [- dieselfde geslag], [- gedeelde kulturele kennis], [- bekendheid], [- gedeelde inhoudskennis] en [- gelyke rolle en status].

Taak 7 se taakomstandighede lyk dus soos volg:

<b>Taak</b>	<b>Deelnemingsveranderlike vlak</b> Interaksionele eise	<b>Deelnemersveranderlike vlak</b> Interaktante eise
7	<ul style="list-style-type: none"> <li>- eenrigtingkommunikasie</li> <li>+ min deelnemers</li> <li>+ oop antwoord</li> <li>- konvergente oplossing</li> <li>+ min deelname nodig</li> <li>+ onderhandelings nie nodig nie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- dieselfde vaardigheid</li> <li>- dieselfde geslag</li> <li>- gedeelde kulturele kennis</li> <li>- bekendheid</li> <li>- gedeelde inhoudskennis</li> <li>- gelyke rolle en status</li> </ul>

Die taakomstandighede stel wat die interaksionele eise betref nie besonder hoë uitdagings aan die deelnemers nie aangesien hulle nie by 'n enkeldoelwit hoef uit te kom nie. Onderhandelings en deelname word ook nie vereis nie. Die interaktante eise stel wel uitdagings aangesien hulle ten opsigte van al die kenmerke verskil.

Na aanleiding van Robinson (2005: 8) se generiese model vir kognitiewe kompleksiteit, toon taak 7 die volgende kognitiewe kompleksiteitskenmerke:

Wat die brongerigte kenmerke betref, toon taak 7 'n lae vlak van ontwikkelingskompleksiteit:

[+ min elemente]

In hierdie taak kom nie baie soortgelyke elemente voor wat te doen het met die akademiese inligting wat die student benodig nie. Die eintlike saak wat aangeraak word, is 'n opdrag wat die student nie verstaan nie en waaroor sy duidelikheid wil hê. Etlike temporele verwysings kom voor, soos in: “Vrydag” (sin 7) en “gister en Dinsdag” (sin 10). Dit is 'n voorbeeld van taaknatuurlikheid. Die lokatiewe verwysing “nie in die klas nie” (sien sin 11, 13, 16) kom herhaaldelik voor. Die temporele en ruimtelike verwysings is so min en onbelangrik vir die taak dat dit geen rol speel in die kompleksiteit van die taak nie. Daarom die klassifikasie van [+ min elemente].

[+ min redenering]

Die dialoog vereis nie werklike redenering nie aangesien basiese inligtingsoordrag plaasvind. Die student luister net na die inligting en hoef nie te redeneer oor sake nie. Omdat die redenering so min is en nie ingewikkeld is nie en dit net gaan oor die oordra van inligting, kan dit geklassifiseer word as [+ min redenering].

[+ hier en nou]

Die taak vereis van die deelnemers om 'n gesprek te voer oor sake wat in die teenwoordige tyd plaasvind, dus in die hier en nou. Dit is ook 'n gedeelde ervaring tussen die deelnemers. Die meeste van die inligting word in die teenwoordige tyd oorgedra, byvoorbeeld sin 6, 8 en 22. In sekere sinne kom die verledetydsvorm wel voor, soos in sin 10 en sin 13. Omdat die dialoog egter oor sake van die hier en nou handel en in die teenwoordige tyd plaasvind, word dit as [+ hier en nou] geklassifiseer.

Wat die bronverspreidende kenmerke betref, toon taak 7 'n lae vlak van performatiewe kompleksiteit:

[+ beplanningstyd]

Die deelnemers aan hierdie taak gaan voorafbeplanningstyd kry. Die deelnemer wat die rol van die student gaan vertolk, gaan spreek die dosent om die nodige inligting te kry en gaan beplan hoe om die gesprek te voer. Die deelnemer wat die rol van die dosent inneem, gaan moet beplan hoe om die gesprek te lei en wat om te vra. Relatief maklik verstaanbare en eenvoudige inligting word verder oorgedra.

[+ parate kennis]

Die deelnemers aan hierdie taak gaan in die taakinstruksie genoegsame inligting kry wat die studente sal help in die voltooiing van die taak. Die dialoog vereis nie werklik parate kennis van die deelnemers nie, want dit handel oor 'n algemene aspek, naamlik 'n opdrag. Geen

spesifieke kennis is hieroor nodig nie. Die dialoogdeelnemers verstaan die breë konteks waarin die gesprek plaasvind, naamlik om inligting te kry oor die opdrag. Die taakinstruksies sal van so aard wees dat die deelnemers dit kan gebruik en nie verdere parate kennis benodig nie.

[+ enkeltaak]

In hierdie taak word nie meervoudige aksies verwag nie. Die student luister hoofsaaklik na die inligting wat die dosent verskaf en daar is nie redenering nie.

Na aanleiding van die ontleding van taak 7 kan dit in **kwadrant 1** van Robinson se model geplaas word, naamlik dat dit lae ontwikkelingseise aan die brongerigte kenmerke stel asook lae performatiewe eise aan die bronverspreidende kenmerke.

Opsommend vertoon taak 7 die volgende kenmerke:

Taak	Brongerigte kenmerke (lae ontwikkelingskompleksiteit)	Bronverspreidende kenmerke (lae performatiewe kompleksiteit)	Kwadrant
7	+ min elemente + min redenering + hier en nou	+ beplanningstyd + parate kennis + enkeltaak	1

#### 4.8.1.4 Linguistiese kompleksiteitsanalise

Alhoewel die dialoog hoofsaaklik uit enkelvoudige sinne bestaan, kom 'n aantal komplekse sinstrukture wel voor. Die enkelvoudige sinne bestaan uit vraag- en stelsinne wat afwisselend gebruik word.

Die dialoog bevat sinne in die teenwoordige tyd, met plek-plek die gebruik van die verlede-tydsvorm (byvoorbeeld in sin 10 en sin 13) en toekomstetydsvorm (byvoorbeeld in sin 19 en sin 29). Die modale werkwoord *gaan* soos in sin 7 en sin 16 pas ook by die toekomstige tyd aan. Hierdie gebruik van *gaan* dien as taaknatuurlike eienskap wat in die taakontwerp ingebou sal word (Loschky & Bley-Vroman, 1993: 136).

In dié dialoog kom neweskikkende sinne voor waar hoofsinne verbind word om die oordra van inligting aanmekeer te ryg. Die gebruik van die neweskikkende voegwoord *maar* in sin 28 dien as teenstellende aanduider van die inligting wat volg uit die voorafgaande hoofsin: “maar kom dié keer met spesifieke vrae of probleme”. Daarteenoor is die gebruik van die skakelende neweskikkende voegwoord *en* in onderstaande sinne daar om hoofsinne, waarin inligting oorgedra word, aanmekeer te verbind: “en wat presies u van ons verwag” (sin 8), “en hulle is ook nie seker nie” (sin 9), “en waarom u moet navorsing doen” (sin 22). In die dialoog gebruik die deelnemers ook *of* as plaasvervangende neweskikking soos in sin 5: “waarin ek gevra het of ek u kan kom spreek”.

Verder gebruik die deelnemers ook onderskikkende bysinne. Volgens Foster et al. (200) se AS-eenhede en Michel (2011: 102) se ondersoek na taakrelevante voegwoorde is die gebruik hiervan aanduiding van sintaktiese kompleksiteit. In die bysinne word bykomende inligting of byvoegings, soos rede of doel, gegee. In sin 16 kom die bywoordelike bysin van rede voor as aanduiding van die rede vir die student se onsekerheid oor die opdrag: “omdat u nie gereeld klas bywoon nie”. Die gebruik van die bywoordelike voegwoord *indien* in sin 28 en die bywoordelike voegwoord *as* in sin 10 en *aangesien* in sin 20 dien as voorwaardes wat gestel word. Die deelnemers gebruik byvoeglike bysinne om nog ekstra inligting aan mekaar oor te dra, soos gesien in: “waarin ek gevra het” (sin 5) en “oor die opdrag wat ons vir u Vrydag moet inlewer” (sin 7). ’n Ander kompleksiteitsaanduiding is die gebruik van infinitief in: “Ek sukkel om af te lei” (sin 8) en “u het nie baie tyd om dit te voltooi nie” (sin 34).

Bogenoemde grammatikake strukture is taaknuttige eienskappe wat bruikbaar is vir die effektiewe voltooiing van die taak. Die taakontwerper sal dus die taak só ontwerp dat die teikenstrukture duidelik genoeg is dat die studente natuurlik daaraan sal aandag skenk, want die taak kan effektiewer voltooi word indien die strukture korrek gebruik word (Loschky & Bley-Vroman, 1993: 137).

Wanneer na die sintaktiese kompleksiteit gekyk word, is dit duidelik dat dit nie so kompleks is nie. In die taak kom min redenering voor; daarom dan ook die eenvoudiger sintaktiese struktuur.

#### **4.8.2 Samevatting**

Taak 7 is nie so kompleks nie. Indien die bevindings wat spreek uit die multiperspektiefbenadering gesamentlik bestudeer word, dan kan afgelei word dat die taak aan die meer eenvoudige kompleksiteitskant is. Nadat Van Avermaet en Gysen (2006: 37) se parameters vir die inligtingsprosesseringsvlakke op die taak toegepas is, moet taak 7 op die herstruktureringvlak geprosesseer word. Die kompleksiteitsgrafiek opgestel na aanleiding van Duran en Ramaut (2006: 51) se kompleksiteitsparameters toon dat dit nie so kompleks is nie. Pica et al. (1993) se tipologie klassifiseer dit as ’n meningsuitruilingstaak. Hierdie tipe taak bied volgens Pica et al. (1993) die minste geleenthede vir intertaalontwikkeling. Die taakomstandighede stel nadat Robinson (2007a: 15-16) se model toegepas is, nie hoë interaktiewe eise nie alhoewel die interaktante eise wel hoog is. Robinson (2005: 8) se kognitiewe kompleksiteitsontleding bewys die eenvoudige aard van die taak aangesien dit in kwadrant 1 val. Dit word bevestig deur die sintaktiese ontleding aan die hand van Foster et al. (2000), Michel (2011) en Loschky en Bley-Vroman (1993).

## 4.9 Taak 8

Jy is 'n student wat die kursuskoördineerder gaan spreek. Jy volg 'n ekstra vak om jou kanse op nagraadse studie te verbeter. Die ekstra vak bots egter met die tutoriale van die dosent se vak. Jy kan die tutoriaal waarby jy ingedeel is nie bywoon nie omdat dit in dieselfde tydgleuf as jou ekstra vak se lesings val. Jy vra of jy nie 'n tutoriaal in 'n ander tydgleuf kan bywoon nie. Die dosent is bereid om die vergunning te maak.

### Kommunikatiewe doelwitte:

- om in die gepaste register met 'n dosent te kommunikeer
- om oor akademiese werk, soos roosterbotsings en moontlike oplossings met die dosent te kommunikeer

Student: (1) Dag, Professor.  
[Groet]

Dosent: (2) Dag, Marinda. (3) Waarmee kan ek help?  
[Groet en vra oor rede vir besoek]

Student: (4) Ek is regtig jammer dat ek pla, maar twee van die vakke wat ek vanjaar volg, bots ongelukkig op die rooster. (5) My Sielkunde en Fisiologie bots, omdat ek Fisiologie as 'n ekstra vak neem.  
[Antwoord op vraag en verduidelik]

Dosent: (6) Ek sien. Hoekom neem u Fisiologie as u 'n BA-kursus volg?  
[Antwoord en vra vraag oor kombinasie]

Student: (7) Professor, ek beplan om Sielkunde nagraads by Kaapstad te gaan volg. (8) Ek het gedink Fisiologie sou my 'n voorsprong gee bo ander kandidate wat aansoek doen vir Honneurs. (9) Kaapstad se Departement Sielkunde fokus veral op Neurosielkunde.  
[Antwoord vraag en verduidelik]

Dosent: (10) Dit is nogal 'n slim plan. U het dus nou Fisiologie as eerstejaarsvak?  
[Reageer op verduideliking en vra vraag]

Student: (11) Ja, Professor, en dit is waarskynlik waarom dit met my derdejaar-Sielkunde bots.  
[Antwoord vraag]

Dosent: (12) Watter lesing kan u nie bywoon nie?  
[Vra vraag oor roosterbotsing]

Student: (13) Dit is eintlik die tutoriaal wat ek nie kan bywoon nie. (14) Die tutoriaal waarby ek ingedeel is, is in dieselfde tydgleuf as my Fisiologielesing.  
[Antwoord vraag]

Dosent: (15) Ek sien.  
[Reageer]

Student: (16) Is dit moontlik dat ek na 'n ander tydgleuf kan skuif?  
[Vra vraag oor tydgleuf]

Dosent: (17) Ons is eintlik baie streng hieroor. (18) Dit het in die verlede gebeur dat studente net die tutoriale wat hulle pas, bywoon. (19) Dan is daar byvoorbeeld niemand in die Vrydae-tutoriale nie, maar die Dinsdae-tutoriale is

oorvol. (20) Daarom is ons hierdie jaar baie streng daarvoor dat studente die tutoriale waarby hulle ingedeel is, moet bywoon. (21) Ek sal egter vir u 'n vergunning maak omdat u om akademiese redes nie die tutoriaal kan bywoon nie.

[Antwoord op vraag]

Student: (22) Baie dankie, Professor. (23) Ek waardeer dit regtig.

[Spreek waardering uit vir vergunning]

Dosent: (24) Wat is die tydgleuf waarby u ingedeel is?

[Vra vraag oor tydgleuf]

Student: (25) Dit is Woensdag om tienuur.

[Antwoord op vraag]

Dosent: (26) Sal u die tutoriaal op 'n Woensdag om twee-uur kan bywoon?

[Vra vraag oor beskikbare tydgleuf]

Student: (27) Ongelukkig nie. (28) Ek moet 'n Geskiedenis-lesing in daardie tyd bywoon.

[Antwoord vraag]

Dosent: (29) Wat van Donderdag om tienuur?

[Vra vraag oor beskikbare tydgleuf]

Student: (30) Ja, dit sal my pas. (31) Dankie, Professor.

[Antwoord vraag en spreek bedanking uit]

Dosent: (32) Goed, ek verskuif u naam na die Donderdag-tutoriaal. (33) U moet net self u tutor in kennis stel dat u van tutoriaal verander het; anders gaan u naam nie op die presensielys wees nie.

[Maak 'n stelling oor verskuiwing en wys op verantwoordelikheid wat daarmee saamgaan]

Student: (34) Ek sal so maak. Professor. (35) Baie dankie vir u moeite.

[Reageer positief en spreek dank uit]

Dosent: (36) Dis 'n plesier. (37) Sterkte met u studie.

[Wens voorspoed toe]

#### 4.9.1 Taakkenmerke

##### 4.9.1.1 Behoeftanalise

Uit die dialoog kan die volgende taalgebruiksituasies en taaltake vir taak 8 aan die hand van Van Avermaet en Gysen (2006: 28) se raamwerk afgelei word:

**Tabel 4.29: Taalgebruiksituasies en taaltake van taak 8**

Taalgebruiksituasies	Taaltake
Praat met studente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gebruik gepaste groet- en aanspreekvorm</li> <li>• Gebruik gepaste register</li> </ul>
Praat met dosente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gebruik gepaste formele groet- en aanspreekvorm</li> <li>• Gebruik gepaste formele register</li> </ul>
Dra inligting oor tydsaanduidings oor	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Begryp tydsaanduidings</li> <li>• Stel en beantwoord vrae oor tydsaanduidings</li> <li>• Begryp vrae en antwoorde oor tydsaanduidings</li> </ul>
Bespreek vakkeuses en ander akademiese	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Begryp vrae en antwoorde oor vakkeuse</li> </ul>

toekomsplanne	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Stel en beantwoord vrae oor vakkeuse</li> <li>• Verbaliseer toekomsplanne</li> <li>• Begryp vrae en antwoorde oor akademiese vlak van vakke</li> <li>• Stel en beantwoord vrae oor akademiese vlak van vakke</li> </ul>
Stel vrae om tutoriaal in ander tydgleuf by te woon	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verbaliseer rede vir versoek om ander tutoriaal by te woon</li> <li>• Motiveer oor rede vir versoek</li> <li>• Begryp rede vir versoek</li> <li>• Stel en beantwoord vrae oor rede vir versoek</li> <li>• Begryp vrae en antwoorde oor beskikbare tydgleuwe en roosterbotsings</li> <li>• Stel en beantwoord vrae oor beskikbare tydgleuwe en roosterbotsing</li> </ul>
Gee instruksies	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dra instruksies oor</li> <li>• Begryp instruksies</li> </ul>

Die parameters vir die beskrywing van tipe-take vir taak 8 kan aan die hand van Van Avermaet en Gysen (2006: 32) se raamwerk só omskryf word:

**Tabel 4.30: Parameters vir tipe-taak 8**

Vaardighede	Praat- en luistervaardighede
Teksgenre	Dialogoog
Inligtingsprosesseringsvlak	Herstruktureringvlak
Gespreksgenote	Bekende volwassenes
Onderwerp	Vakkeuses, roosterbotsings, tutoriale
Kontekstuele ondersteuning	Hier en nou
Linguistiese kenmerke	Bekende woordeskat te doen met vakkeuses, roosterbotsings en tutoriale; grammatikale strukture vir byvoorbeeld tyds- en plekaanduidings; vraag-en-antwoord-sinne; instruksies; versoeke

Die parameters vir die inligtingsprosesseringvlakke vir taak 8 word aan die hand van Van Avermaet en Gysen (2006: 37) se raamwerk soos volg geformuleer:

**Op 'n beskrywende vlak** kan die taalgebruiker die hoofidees en idees rakende inligting in tekste oor akademiese aangeleenthede, soos vakkeuses en roosteraanpassings, verstaan.

**Op 'n herstruktureringvlak** kan die taalgebruiker relevante inligting en instruksies in tekste oor akademiese aangeleenthede soos vakkeuses en roosterbotsings, asook relevante inligting en instruksies, herrangskik en herstruktureer sodat effektiewe kommunikasie oor vakkeuses en roosteraanpassings kan plaasvind.

Taak 8 vertoon die volgende kenmerke in terme van die parameters vir taakkompleksiteit volgens Duran en Ramaut (2006: 51) se raamwerk:

**Tabel 4.31: Taakkompleksiteitsparameters vir taak 8**

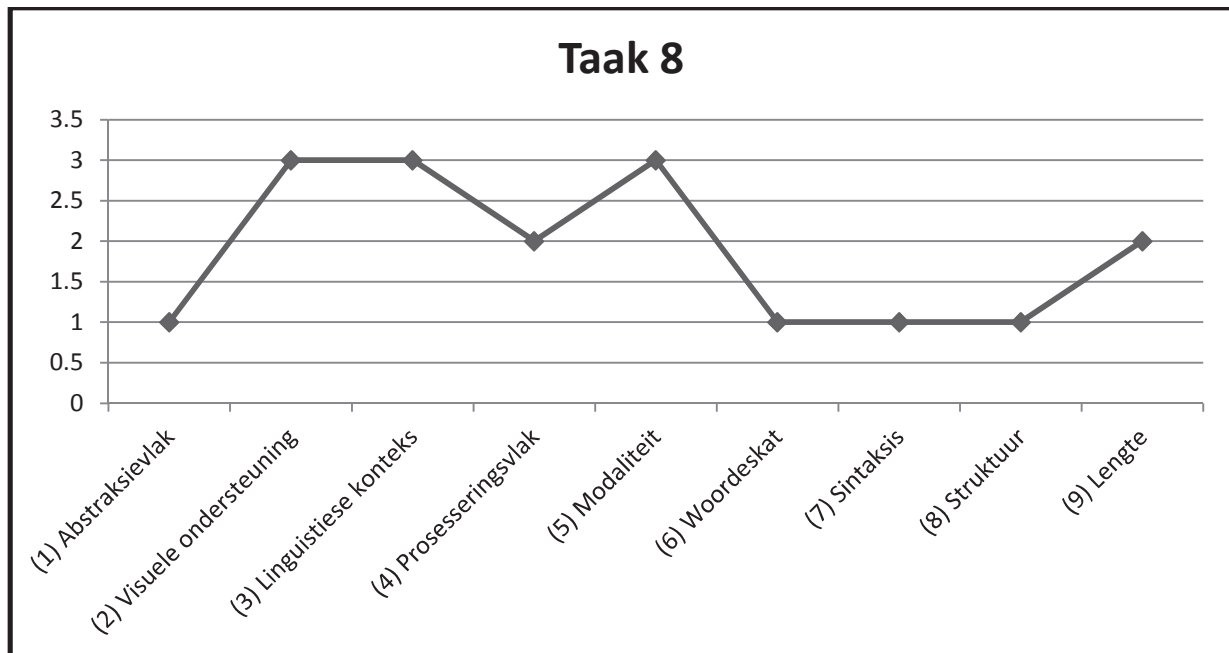
<b>(a) Wêreld</b>	
1. Abstraksievlak	Hier en nou
2. Graad van visuele ondersteuning	Geen visuele ondersteuning



3. Linguistiese konteks	Hoë inligtingsdigtheidsvlak en lae oorbodigheidsvlak
<b>(b) Taak</b>	
4. Prosesseringsvlak	Herstrukturering
5. Modaliteit	Verbale respons
<b>(c) Teks</b>	
6. Woordeskat	Bekende woordeskat oor skuif van tutoriaal
7. Sintaksis	Kort, eenvoudige sinne afgewissel met langer, eenvoudige sinne
8. Struktuur	Eksplisiete en duidelike struktuur
9. Lengte	Redelik lank

Na aanleiding van bogenoemde parameters is die taak nie so kompleks nie. Parameter 2 (geen visuele ondersteuning), parameter 3 (linguistiese konteks) en parameter 5 (verbale reaksie) is aan die meer komplekse kant, terwyl die ander parameters meer eenvoudig of in die middel lê.

Grafies kan die parameters vir taakkompleksiteit só voorgestel word:



**Figuur 4.8: Kompleksiteitsgrafiek van taak 8**

#### 4.9.1.2 Taaktipologie

Volgens Pica et al. (1993) se taaktipologie kan taak 8 as 'n kettingtaak geklassifiseer word:

**Tabel 4.32: Taaktipologie van taak 8**

Taak 8	Inligting-houer	Inligting-aanvraer	Inligting-verskaffer	Inligting-aanvraer-verskaffer-verhouding	Interaksie-benodigdhede	Doel-oriëntasie	Uitkomst-opsie
<b>Kettingtaak</b>	X & Y	X & Y	X & Y	2-rigting (X tot Y & Y tot X)	+ benodig	+ konvergent	1

Beide die deelnemers (dosent X en student Y) beskik oor dele van die inligting wat uitgeruil moet word. Die student (Y) beskik oor inligting oor die ekstra vak en die tutoriaalbotsing terwyl die dosent (X) oor die inligting van die ander tutoriaal groepe beskik. Dus hou, vra en verskaf beide X en Y inligting wat beteken dat die inligtingsvloei tweerigting van dosent X na student Y en van student Y na dosent X is. Interaksie is dus absoluut noodsaaklik van beide die deelnemers om die taak te kan voltooi. Hulle werk saam na 'n konvergente doel met 'n enkeluitkomst, naamlik om 'n gepaste tydgleuf vir die student te kry. Die kettingtaak bied die meeste geleenthede vir deelnemers om te werk na begrip, terugvoering en intertaalontwikkeling wat beteken dat suksesvolle tweedetaalverwerwing plaasvind.

#### 4.9.1.3 Kognitiewe kompleksiteitsanalise

Aan die hand van Robinson (2007a: 15-16) se model is die taakomstandighede vir taak 8 soos volg:

Op die deelnemingsveranderlike vlak vind hier tweerigtingkommunikasie plaas aangesien daar twee deelnemers aan die dialoog is. Die uiteinde van die taak is 'n geslote antwoord met 'n konvergente oplossing – die student moet die dosent oorrede kry om haar te skuif na 'n ander tydgleuf toe. Deelname is nodig van beide die deelnemers en daarom is onderhandelings nodig sodat die taak suksesvol afgehandel kan word. Die interaksionele eise lyk soos volg: [- eenrigtingkommunikasie], [+ min deelnemers], [- oop antwoord], [+ konvergente oplossing], [+ deelname nodig] en [+ onderhandelings nodig].

Op die deelnemersveranderlike vlak het die dialoogdeelnemers nie dieselfde vaardigheidsvlak ten opsigte van Afrikaans nie. Hulle is nie van dieselfde geslag nie. Vir die doeleindes van die suksesvolle voltooiing van die taak het die dialoogdeelnemers gedeelde kulturele kennis. Hulle is bekend aan mekaar en neem in die taak nie gelyke rolle en status aan nie. Hulle het nie gedeelde inhoudskennis nie, want die student kom vind by die dosent uit wat sy kan doen om haar een tydgleuf verander te kry. Die interaktante eise lyk soos volg: [- dieselfde vaardigheid], [- dieselfde geslag], [+ gedeelde kulturele kennis], [+ bekendheid], [- gedeelde inhoudskennis] en [- gelyke rolle en status].

Opsommend vertoon taak 8 die volgende taakomstandighede:

Taak	Deelnemingsveranderlike vlak Interaksionele eise	Deelnemersveranderlike vlak Interaktante eise
8	- eenrigtingkommunikasie + min deelnemers - oop antwoord + konvergente oplossing + deelname nodig + onderhandelings nodig	- dieselfde vaardigheid - dieselfde geslag + gedeelde kulturele kennis + bekendheid - gedeelde inhoudskennis - gelyke rolle en status

Nadat die taakomstandighede ondersoek is, is dit duidelik dat dit wel uitdagings aan die deelnemers sal stel. Daar moet onderhandeling en deelname plaasvind om by die konvergente oplossing en geslote antwoord uit te kom. Daar is verder nie dieselfde vaardighede, inhoudskennis en gelyke rolle en status tussen die deelnemers nie.

Na aanleiding van Robinson (2005: 8) se generiese model vir kognitiewe kompleksiteit, toon taak 8 die volgende kognitiewe kompleksiteitskenmerke:

Taak 8 toon wat die brongerigte kenmerke betref, 'n lae vlak van ontwikkelingskomplexiteit:

[+ min elemente]

In hierdie taak kom min soortgelyke elemente voor. Die elemente het te doen met studiemoontlikhede en vakkeuses, asook die verskuiwing na 'n ander tutoriaal-tydgleuf toe. Daar is ook maklike instruksies wat die student moet kan baasraak. Verwysings na tyd en plek kom voor. In sin 4, 7, 10, 19, 25 en 29 kom temporele verwysings onder meer voor wat hoofsaaklik handel oor die verskuiwing na 'n ander tydgleuf: “vanjaar”, “nagraads”, “nou”, “Vrydae-tutoriale [...] Dinsdae-tutoriale”, “Dit is Woensdag om tienuur” en “Wat van Donderdae om tienuur?”. Min plekaanduidings kom egter voor: sien “nagraads by Kaapstad” (sin 7) en “Kaapstad se departement” (sin 9). Hierdie tyd- en plekaanduidings is maklik identifiseerbare elemente; daarom die klassifikasie van [+ min elemente].

[+ min redenering]

In hierdie dialoog word redenering nie vereis nie. Die taak handel oor die oordra van eenvoudige inligting en neem die vorm aan van vraag en antwoord. Die enkele plekke waar redenering wel voorkom, is van so 'n aard dat dit nie bydra tot die komplekse aard van die dialoog nie. Intensionele redenering kom voor in: “Ek het *gedink* Fisiologie sou my 'n voorsprong gee” (sin 8) terwyl kousale redenering voorkom in: “U het *dus* nou” (sin 10), “*Dan* is daar byvoorbeeld” (sin 19) en “*Daarom* is ons hierdie jaar” (sin 20). Omdat die dialoog min redenering bevat, word die taak geklassifiseer as [+ min redenering].

[+ hier en nou]

Die taak vereis van die deelnemers om 'n gesprek te voer oor sake wat in die teenwoordige tyd plaasvind. Die grootste deel van die gesprek vind in die teenwoordige tyd plaas. Sin 34 (“Ek sal so maak”) bevat toekomstige tyd terwyl sin 8 (“Ek het gedink”) verlede tyd bevat.

Taak 8 toon wat die bronverspreidende kenmerke betref, 'n lae vlak van performatiewe kompleksiteit:

## [ + beplanningstyd]

Vir die doel van hierdie studie, word aangeneem dat die deelnemers beplanningstyd sal kry om sodoende te beraadslaag in hulle voorbereiding om die taak te kan uitvoer. Die deelnemer wat die rol aanneem van die dosent, sal moet beplan wat om te sê om die nodige inligting te kan oordra. Die deelnemer wat die student se rol vertolk, sal weer moet beplan wat om te vra en watter rede(s) sy aanvoer vir die verskuiwing.

## [+ parate kennis]

Die taakinstruksies sal aan die deelnemers sekere inligting verskaf wat as genoegsaam beskou kan word wat die deelnemers sal help gedurende die beplanning van die taak en gedurende taakuitvoering. Die instruksies sal wees dat die een deelnemer die rol van die dosent moet aanneem terwyl die ander deelnemer moet beplan watter vrae om te vra. Omdat beide die deelnemers studente aan 'n universiteit is, kan dit ook aanvaar word dat hulle 'n breë begrip sal hê van die konteks waarin die dialoog plaasvind. Hulle mag self weet wat om te doen indien hulle al self so 'n gesprek met 'n dosent gevoer het. Die inligting wat in die taakinstruksies aan die deelnemers verskaf word, saam met die parate kennis waaroor hulle mag beskik, kan as faktore gesien word wat nie sal bydra tot die toenemende kognitiewe kompleksiteit nie. Gesien op 'n kontinuum sal die taak as [+ parate kennis] geklassifiseer word, want die taakeienskap sal nie 'n eis aan die deelnemers se beskikbare aandagbronne maak nie.

## [- enkeltaak]

Die dialoog vereis van die studente om 'n gelyktydige aksie, naamlik luister en praat, uit te voer. Die luister en praat vind tegelykertyd plaas en benodig dus omvattende luister en praat. Verder moet die studente beplan wat hulle wil sê. Omdat hier meervoudige aksies uitgevoer word, daarom [- enkeltaak].

Nadat taak 8 aan die hand van Robinson (2005: 8) se model ontleed is, kan dit in **kwadrant 1** geplaas word. Een taakeienskap, naamlik [- enkeltaak], pas nie in hierdie kwadrant nie, wat beteken dat die taak ietwat meer kompleks is as tipiese kwadrant 1-take.

Opsommend vertoon taak 8 die volgende kenmerke:

Taak	Brongerigte kenmerke (lae ontwikkelingskompleksiteit)	Bronverspreidende kenmerke (lae performatiewe kompleksiteit)	Kwadrant
8	+ min elemente + min redenering + hier en nou	+ beplanningstyd + parate kennis - enkeltaak <sup>44</sup>	1

<sup>44</sup> Die kenmerk wat nie tipies in kwadrant 1 voorkom nie, word vetgedruk om dit te beklemtoon aangesien dit later in die hoofstuk gebruik word vir die gradering en ordening van die taak.

#### 4.9.1.4 *Linguistiese kompleksiteitsanalise*

Die dialoog bevat sinne in die teenwoordige tyd, met plek-plek die verledetydsvorm (byvoorbeeld sin 8) en die toekomendetydsvorm (byvoorbeeld sin 21 en sin 26). Die modale werkwoord *gaan* soos in sin 7 en sin 33 pas ook hierby aan. In die taakontwerp sal die grammatikale tydstrukture as taaknatuurlike eienskappe na vore kom (Loschky & Bley-Vroman, 1993: 136).

Alhoewel die dialoog hoofsaaklik uit enkelvoudige sinne bestaan, kom 'n aantal komplekse sinstrukture wel voor. Die enkelvoudige sinne bestaan uit vraag- en stelsinne, wat afwisselend gebruik word.

Die dialoog bevat komplekse sinne. Volgens Foster et al. (2000) se analise van spraakeenhede is onafhanklike sinne en bysinne aanduidings van kompleksiteit. Michel (2011: 102) huldig dieselfde mening wanneer sy die gebruik van voegwoorde koppel aan sintaktiese kompleksiteit. In hierdie dialoog kom neweskikkende sinne voor, waar hoofsinne verbind word om die oordra van inligting aanmekaar te ryg. Die gebruik van die neweskikkende voegwoord *maar* in sin 4 en sin 19 dien as teenstellende aanduiders van die inligting wat volg op die voorafgaande hoofsin: “maar twee van die vakke wat ek vanjaar volg” en “maar die Dinsdae-tutoriale is oorvol”. Daarteenoor is die gebruik van die skakelende neweskikkende voegwoord *en* in sin 11 daar om die hoofsinne waarin inligting oorgedra word, aanmekaar te bind: “en dit is waarskynlik”.

Verder gebruik die deelnemers ook onderskikkende bysinne. In die bysinne word ekstra inligting of byvoegings, soos rede of doel, gegee. In sin 5 kom die bywoordelike bysin van rede voor as aanduiding van die rede waarom daar 'n botsing is: “omdat ek Fisiologie as 'n ekstra vak volg”. 'n Aanduiding van rede kom ook voor in sin 21: “omdat u om akademiese redes nie die tutoriaal kan bywoon nie”. Die bywoordelike voegwoorde daarom in sin 20 en waarom in sin 11 dien ook as aanduidings van redes: “Daarom is ons hierdie jaar baie streng daaroor” en “waarom dit met my derdejaar-Sielkunde bots”. Die gebruik van die bywoordelike voegwoorde as in sin 6 en anders in sin 33 dien as verwysings na voorwaardes wat gestel word: “as u 'n BA-kursus volg” en “anders gaan u naam nie op die presensielys wees nie”. Die *dat*-konstruksie as inleiding tot voorwerpsinne kom ook voor: “Ek is regtig jammer dat ek pla” (sin 4), “Is dit moontlik dat ek na 'n ander tydgleuf kan skuif?” (sin 16) en “dat u van tutoriaal verander het” (sin 33). Verder word byvoeglike bysinne gebruik om bykomende inligting te gee, soos gesien in: “twee van die vakke wat ek vanjaar volg” (sin 4) en: “bo ander kandidate wat aansoek doen vir Honneurs” (sin 8). 'n Ander kompleksiteitsaanduiding is die gebruik van die infinitief in sin 7: “ek beplan [...] te gaan volg”. Die negatiefaanduidings in die volgende sinne toon verder die komplekse aard van die

dialogoog: “wat ek nie kan bywoon nie” (sin 13), “niemand in die Vrydae-tutoriale nie” (sin 19) en “Ongelukkig nie” (sin 27).

Al bogenoemde grammatikale strukture dien na aanleiding van Loschky en Bley-Vroman (1993: 137) as taakbruikbare eienskappe. Die uitdaging vir die taakontwerper is om ’n taak te ontwerp waarin die nuttigheid van bogenoemde teikenstrukture so duidelik is dat die studente natuurlik daaraan sal aandag skenk, want die taak kan effektiewer voltooi word indien die strukture korrek gebruik word.

Omdat daar min redenering in taak 8 voorkom, is die sintaktiese kompleksiteit nie so ingewikkeld nie.

#### 4.9.2 Samevatting

Nadat die multiperspektiefbenadering gevolg is om taak 8 te ontleed, kan die volgende afleiding gemaak word: Taak 8 is nie kompleks nie. Eerstens is dit duidelik uit Van Avermaet en Gysen (2006: 37) dat die taak op die herstruktureringvlak geprosesseer moet word. In die tweede plek is Duran en Ramaut (2006: 51) se parameters op die kompleksiteitsgrafiek aangedui en dit toon dat die taak nie so kompleks is nie. Tog is dit volgens Pica et al. (1993) se tipologie ’n kettingtaak, wat die meeste geleenthede vir intertaalontwikkeling bied. Die taakomstandighede, soos deur Robinson (2007a: 15-16) voorgestel, stel wel uitdagings aan die deelnemers aangesien hulle by ’n enkeldoelwit moet uitkom en daarom moet onderhandel en deelneem. Daarteenoor val dit na aanleiding van Robinson (2005: 8) se generiese model vir kognitiewe kompleksiteitsontleding in kwadrant 1 en dit is volgens Foster et al. (2000) se AS-eenhede, asook Michel (2011) en Loschky en Bley-Vroman (1993) se ondersoeke, is dit sintakties nie kompleks nie.

#### 4.10 Taak 9

**Jy is ’n student wat jou dosent gaan spreek in verband met ’n handboek wat voorgeskryf is vir die dosent se module, maar wat jy nie kan bekostig nie. Die dosent luister na jou klagte en verduidelik waarom die handboek noodsaaklik is vir haar kursus. Sy verduidelik ook aan jou waar jy die handboek tweedehands in die hande kan kry of dat jy die biblioteek kan raadpleeg. Jy bedank die dosent en julle neem afskeid.**

##### **Kommunikatiewe doelwitte:**

- om met gesagsfigure te kommunikeer
- om oor die voorgeskrewe handboek met die dosent te praat
- om oor akademiese uitdagings met die dosent te kommunikeer
- om na die dosent se raad en aanbevelings te luister

- Student: (klop aan deur)
- Dosent: (1) Kom maar binne.  
[Antwoord op klop aan deur]
- Student: (2) Goeiemiddag, Professor.  
[Groet]
- Dosent: (3) Goeiemiddag, mejuffrou De Klerk. (4) Waarmee kan ek help?  
[Groet en vra vraag]
- Student: (5) Professor, jammer ek pla, maar ek het 'n probleem met die een handboek wat vir die kursus voorgeskryf is.  
[Antwoord op vraag en stel probleem]
- Dosent: (6) Watter handboek is dit en wat is die probleem waarmee ek kan help?  
[Vra vraag]
- Student: (7) Dit is *Intimations of Postmodernity*. (8) Ek het gister by 'n paar boekwinkels gaan kyk en die boek is verskriklik duur. (9) Dit kos amper R500. (10) Ek het 'n studentelening en wil nie graag te veel geld op my handboeke spandeer nie, veral nie omdat hierdie handboek net vir ses maande gebruik gaan word nie.  
[Antwoord vraag, verduidelik situasie en verwys na probleem met die prys]
- Dosent: (11) Ek verstaan dat die handboek duur is, maar u moet verstaan dat dit die prys van handboeke is. (12) Die module is wel net ses maande lank, maar ons gaan die hele handboek gebruik. (13) Het u al probeer om dit tweedehands in die hande te probeer kry?  
[Antwoord op situasie en stel alternatief voor]
- Student: (14) Ek verstaan Professor, maar dit is nog steeds 'n bietjie duur na my sin. (15) Ek het nie geweet dat daar tweedehandse handboeke beskikbaar is nie. (16) Waar kan ek dit kry?  
[Antwoord op stelling en vra vraag]
- Dosent: (17) U kan by die Hoekie bo in die Neelsie gaan kyk. (18) Baie van die boekwinkels soos Lekkerlees verkoop ook tweedehandse boeke.  
[Antwoord vraag]
- Student: (19) Ek sal daar gaan kyk – baie dankie vir die inligting. (20) Is daar enige ander plekke waar ek dalk ook kan kyk indien ek nie regkom nie?  
[Bedank dosent en vra vraag]
- Dosent: (21) As u nie daar regkom nie, kan u probeer om die handboek by 'n student te koop wat verlede jaar hierdie module gevolg het.  
[Antwoord vraag]
- Student: (22) Het Professor dalk 'n lys van die studente?  
[Vra vraag]
- Dosent: (23) Ek kan ongelukkig nie vir u 'n lys gee nie, maar u kan u oë oophou in die Letteregebou. (24) Die studente adverteer dikwels hul tweedehandse handboeke op die kennisgewingsborde.  
[Antwoord vraag en gee raad]
- Student: (25) Baie dankie – ek sal daar gaan kyk.  
[Antwoord deur te bedank]
- Dosent: (26) Geen probleem nie. (27) Indien u solank na die werk wil begin kyk, kan u die kopie van die handboek in die biblioteek raadpleeg. (28) Ek het 'n kopie



- op reserve laat sit. (29) U kan net by die inligtingstoonbank vra en hulle sal u help.  
[Aanvaar bedanking en gee raad]
- Student: (30) Goed, Professor; ek sal so maak. (31) Baie dankie vir u hulp.  
[Bevestig raad en bedank dosent]
- Dosent: (32) Als reg, kom weer terug na my toe indien u nie reggekrom het nie en dan maak ons 'n plan.  
[Aanvaar bedanking en gee raad]
- Student: (33) Dankie en tot siens professor.  
[Bedank en groet]

#### 4.10.1 Taakkenmerke

##### 4.10.1.1 Behoeftte-analise

Uit die dialoog word die volgende taalgebruikssituasies en taaltake vir taak 9 na aanleiding van Van Avermaet en Gysen (2006: 28) se raamwerk afgelei:

**Tabel 4.33: Taalgebruikssituasies en taaltake van taak 9**

Taalgebruikssituasies	Taaltake
Praat met studente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gebruik gepaste groet- en aanspreekvorme</li> <li>• Gebruik gepaste register</li> </ul>
Praat met dosente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gebruik gepaste formele groet- en aanspreekvorm</li> <li>• Gebruik gepaste formele register</li> </ul>
Dra inligting oor tydsaanduidings oor	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Begryp tydsaanduidings</li> <li>• Stel vrae en antwoorde oor tydsaanduidings</li> </ul>
Doen navraag by winkels in verband met pryse van handboeke	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Begryp handboeke se pryse</li> <li>• Stel en beantwoord vrae oor handboeke se pryse</li> <li>• Dra teleurstelling oor rakende pryse van handboeke</li> <li>• Bergyp teleurstelling oor pryse van handboeke</li> </ul>
Doen navraag oor beskikbaarheid van handboeke	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Begryp vrae en antwoorde oor beskikbaarheid van handboeke</li> <li>• Stel en beantwoord vrae oor beskikbaarheid van handboeke</li> <li>• Begryp vrae en antwoorde oor ander plekke waar handboeke gekoop en/of verkry kan word</li> <li>• Stel en beantwoord vrae oor ander plekke waar handboeke gekoop en/of verkry kan word</li> </ul>
Vergelyk en bespreek pryse van handboeke	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Spreek klagte en ontevredenheid uit in verband met pryse van handboeke</li> <li>• Vergelyk verskillende winkels se pryse vir handboek</li> </ul>
Gee instruksies	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Begryp instruksies</li> <li>• Gee instruksies</li> </ul>

Taak 9 vertoon die volgende kenmerke in terme van die parameters vir die beskrywing van tipe-take na aanleiding van Van Avermaet en Gysen (2006: 32) se raamwerk:

**Tabel 4.34: Parameters vir tipe-taak 9**

Vaardighede	Praat- en luistervaardighede
Teksgenre	Dialoog
Inligtingsprosesseringsvlak	Evalueringsvlak

Gespreksgenote	Bekende volwassenes
Onderwerp	Handboeke
Kontekstuele ondersteuning	Hier en nou
Linguistiese kenmerke	Bekende woordeskat te doen met handboeke; vraag-en-antwoord-sinne; instruksies; raadgewing; grammatikale strukture rondom groet-en aanspreekvorme; verduidelikings, vergelykings

Die parameters vir die inligtingsprosesseringsvlakke vir taak 9 kan aan die hand van Van Avermaet en Gysen (2006: 37) se raamwerk soos volg geformuleer word:

**Op 'n beskrywende vlak** kan die taalgebruiker die hoofidees en idees rakende inligting in tekste oor akademiese aangeleenthede, soos handboeke, verstaan.

**Op 'n herstruktureringvlak** kan die taalgebruiker relevante inligting en instruksies in tekste oor handboeke in akademiese materiaal en advertensies en reklamemateriaal oor akademiese aangeleenthede selekteer. Die taalgebruiker kan verder relevante inligting en instruksies wat verbaal oorgedra word, herrangskik om 'n reeks verstaanbare instruksies te kry.

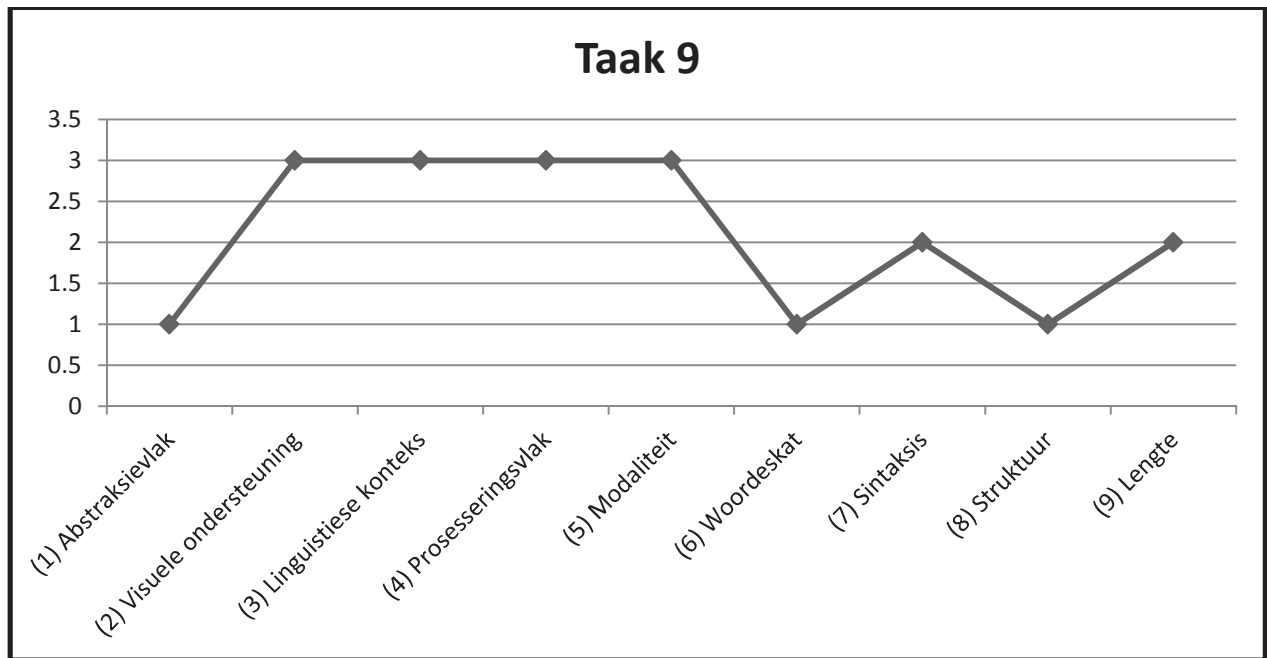
**Op 'n evaluerende vlak** kan die taalgebruiker die inligting, argumente en gevolgtrekkings aangaande handboeke in akademiese materiaal, advertensies en reklamemateriaal van akademiese aard vergelyk. Die taalgebruiker kan verder die inligting aangaande die verskillende pryse van die handboeke vergelyk en evalueer.

Volgens Duran en Ramaut (2006: 51) se raamwerk kan die parameters vir taakkompleksiteit vir taak 9 soos volg voorgestel word:

**Tabel 4.35: Taakkompleksiteitsparameters vir taak 8**

<b>(a) Wêreld</b>	
1. Abstraksievlak	Hier en nou
2. Graad van visuele ondersteuning	Geen visuele ondersteuning
3. Linguistiese konteks	Hoë inligtingsdigtheidsvlak en lae oorbodigheidsvlak
<b>(b) Taak</b>	
4. Prosesseringsvlak	Evaluerend
5. Modaliteit	Verbale respons
<b>(c) Teks</b>	
6. Woordeskat	Bekende woordeskat te doen met handboeke
7. Sintaksis	Redelike lengte
8. Struktuur	Eksplisiete en duidelike struktuur
9. Lengte	Redelik lank

Bogenoemde parameters vir taakkompleksiteit vir taak 9 lyk op 'n kompleksiteitsgrafiek soos volg:



**Figuur 4.9: Kompleksiteitsgrafiek van taak 9**

Na aanleiding van bogenoemde ontleding is die taak oorwegend kompleks en sal dit dus spesifieke eise aan die deelnemers stel. Parameter 2, 3, 4 en 5 is meer kompleks met parameter 1, 6 en 8 aan die eenvoudige kant en parameter 7 en 9 tussenin.

#### 4.10.1.2 Taaktipologie

Aan die hand van Pica et al. (1993) se klassifikasie is taak 9 'n meningsuitruilingstaak:

**Tabel 4.36: Taaktipologie van taak 9**

Taak 9	Inligting-houer	Inligting-aanvraer	Inligting-verskaffer	Inligting-aanvraer-verskaffer-verhouding	Interaksie-benodigdhede	Doel-oriëntasie	Uitkomst-opsie
Menings-uitruiling	X = Y	X = Y	X = Y	2-rigting (X tot Y & Y tot x)	- benodig	- konvergent	1+/-

In hierdie taak het die deelnemers gedeelde toegang tot die inligting wat benodig word om die taak te voltooi; daarom dosent X = student Y. Beide die student (Y) en die dosent (X) hou, vra en verskaf dus dele van die inligting. Tweerigtingkommunikasie kan wel plaasvind, maar is nie nodig ten einde die taak te kan voltooi nie. Die deelnemers hoef nie saam te werk na 'n konvergente doel en enkeluitkomste nie. Die dosent en die student hoef nie saam te stem oor die bekostigbaarheid van die handboek nie en die dosent hoef ook nie te verduidelik waar die boek tweedehands beskikbaar is nie. Die taak bied die minste geleenthede vir begrip, terugvoering en intertaalontwikkeling wat nodig is vir suksesvolle taalverwerwing.

#### 4.10.1.3 Kognitiewe kompleksiteitsanalise

Aan die hand van Robinson (2007a: 15-16) se model is die taakomstandighede vir taak 9 soos volg:

Op die deelnemingsveranderlike vlak vind hier tweerigtingkommunikasie plaas aangesien daar twee deelnemers aan die dialoog is. Die uiteinde van die taak is 'n oop antwoord met 'n divergente oplossing – die student hoef nie die inligting wat die dosent verskaf te aanvaar nie. Hy hoef ook nie inligting te verskaf nie. Deelname is onnodig van beide die deelnemers en daarom is onderhandeling nie nodig sodat die taak suksesvol afgehandel kan word nie. Die interaksionele eise lyk so: [- eenrigtingkommunikasie], [+ min deelnemers], [+ oop antwoord], [- konvergente oplossing], [+ min deelname nodig] en [+ onderhandeling nie nodig nie].

Op die deelnemersveranderlike vlak het die dialoogdeelnemers dieselfde vaardigheidsvlak ten opsigte van Afrikaans. Hulle is nie van dieselfde geslag nie: die student is 'n dame en die dosent is 'n man. Vir die doeleindes van die taak het die dialoogdeelnemers gedeelde kulturele kennis. Hulle is bekend aan mekaar en neem in die taak nie gelyke rolle en status aan nie. Hulle het nie gedeelde inhoudskennis nie, want die student kom praat met die dosent oor die probleem van duur handboeke. Die interaktante eise lyk so: [+ dieselfde vaardigheid], [- dieselfde geslag], [+ gedeelde kulturele kennis], [+ bekendheid], [- dieselfde inhoudskennis] en [- gelyke rolle en status].

Opsommend vertoon taak 9 die volgende taakomstandighede:

<b>Taak</b>	<b>Deelnemingsveranderlike vlak</b> Interaksionele eise	<b>Deelnemersveranderlike vlak</b> Interaktante eise
9	- eenrigtingkommunikasie + min deelnemers + oop antwoord - konvergente oplossing + min deelname nodig + onderhandeling nie nodig nie	+ dieselfde vaardigheid - dieselfde geslag + gedeelde kulturele kennis + bekendheid - gedeelde inhoudskennis - gelyke rolle en status

Die taakomstandighede stel nie besondere uitdagings aan die deelnemers nie aangesien hulle nie by 'n geslote antwoord hoef uit te kom nie. Deelname en onderhandeling is onnodig.

Na aanleiding van Robinson (2005: 8) se generiese model vir kognitiewe kompleksiteit toon taak 9 die volgende kognitiewe kompleksiteitseienskappe:

Wat die brongerigte kenmerke betref, toon taak 9 'n lae vlak van ontwikkelingskomplexiteit:

[+ min elemente]

In hierdie taak kom min soortgelyke elemente voor. Die elemente het te doen met die aankoop van 'n handboek. Daar is ook maklike instruksies wat die student moet kan baasraak. Verwysings na tyd en plek kom voor. In byvoorbeeld die onderstaande sinne kom temporele verwysings voor: “gister” (sin 8), “net vir ses maande gebruik” (sin 10), “wel net ses maande lank” (sin 12) en “wat verlede jaar hierdie module gevolg het” (sin 21). Enkele plekaanduidings kom ook voor: “by 'n paar boekwinkels” (sin 8), “by die Hoekie bo in die Neelsie” (sin 17), “Baie van die boekwinkels soos Lekkerlees” (sin 18), “in die Letteregebou” (sin 23), “op die kennisgewingsborde” (sin 24) en “in die biblioteek” (sin 27). Hierdie tyd- en plekaanduidings is maklik identifiseerbare elemente en stel nie kognitiewe eise aan die dialoogdeelnemers nie. Daarom die klassifikasie van [+ min elemente].

[+ min redenering]

In hierdie dialoog kom min redenering voor alhoewel die student tog moet verduidelik waarom sy nie die handboek kan bekostig nie. Die taak vereis die oordra van eenvoudige inligting en neem die vorm aan van vraag en antwoord. Die enkele plekke waar redenering wel voorkom, is van so 'n aard dat dit nie bydra tot die komplekse aard van die dialoog nie.

[+ hier en nou]

Die taak vereis van die deelnemers om 'n gesprek te voer oor sake wat in die teenwoordige tyd plaasvind. Die grootste gedeelte van die gesprek vind in die teenwoordigetydsvorm plaas. Sin 30 bevat 'n voorbeeld van die toekomstetydsvorm, terwyl sin 5 die verlede-tydsvorm bevat.

Taak 9 toon wat die bronverspreidende kenmerke betref, 'n hoë vlak van performatiewe kompleksiteit:

[- beplanningstyd]

Vir die doel van hierdie studie, word aangeneem dat die deelnemers nie beplanningstyd sal kry nie. Hulle praat oor 'n onbekende onderwerp, naamlik wat om te doen oor handboeke wat te duur is of wat nie beskikbaar is nie. Die taak sal so gemanipuleer word om nie beplanningstyd te gee nie om sodoende die uitwerking daarvan op die performatiewe kompleksiteit van die taak te sien.

[- parate kennis]

Vir die doel van hierdie studie, word aangeneem dat die deelnemers nie genoegsame inligting in die taakinstruksies sal kry nie. Die deelnemers praat oor 'n onderwerp wat onbekend aan hulle is. Hulle het wel 'n bietjie parate kennis en verstaan die breë konteks

waarin die gesprek plaasvind. Werklike kennis oor handboeke ontbreek egter. Daarom kom vind die een deelnemer uit wat sy kan doen aan hierdie probleem. Die inligting wat in die taakinstruksies aan die deelnemers verskaf word, saam met die parate kennis waaroor hulle mag beskik, kan as faktore gesien word wat sal bydra tot die toenemende kognitiewe kompleksiteit. Gesien op 'n kontinuum sal die taak as [- parate kennis] geklassifiseer word.

[- enkeltaak]

Die dialoog vereis van die studente om gelyktydige aksies, naamlik luister en praat, uit te voer. Luister en praat vind gelyktydig plaas en benodig dus omvattende luister- en praatvaardighede. Verder moet die studente tydens die dialoog sonder genoegsame parate kennis beplan wat hulle wil sê. Omdat hier meervoudige aksies uitgevoer word, daarom [- enkeltaak].

Nadat taak 9 aan die hand van Robinson se model ontleed het, kan dit in **kwadrant 2** geplaas word.

Opsommend vertoon taak 9 die volgende kenmerke:

Taak	Brongerigte kenmerke (lae ontwikkelingskompleksiteit)	Bronverspreidende kenmerke (hoë performatiewe kompleksiteit)	Kwadrant
9	+ min elemente + min redenering + hier en nou	- beplanningstyd - parate kennis - enkeltaak	2

#### 4.10.1.4 Linguistiese kompleksiteitsanalise

Die dialoog bevat sinne in die teenwoordige tyd, met plek-plek die verledetydsvorm (byvoorbeeld sin 13 en sin 15) en die toekomstetydsvorm (byvoorbeeld sin 19). Die modale werkwoord *gaan* soos in sin 12 pas ook by die toekomstige tyd aan: “maar ons gaan die hele handboek gebruik”. Die modale werkwoorde *wil* en *kan* dien verder as moontlikheidsaanduiders: “en wil nie graag te veel geld op my handboeke spandeer nie” (sin 10), “Waar kan ek dit kry?” (sin 16) en “U kan net by die inligtingstoonbank vra” (sin 29). Hierdie is na aanleiding van Loschky en Bley-Vroman (1993: 136) se onderskeid taak-natuurlike eienskappe, wat in die taakontwerp ingebou kan word, omdat dit in die taakuitvoering natuurlik na vore sal kom.

Alhoewel die dialoog hoofsaaklik uit enkelvoudige sinne bestaan, kom komplekse sinstrukture wel voor. Die enkelvoudige sinne bestaan uit vraag- en stelsinne, wat afwisselend gebruik word.

Die dialoog bevat komplekse sinne. Volgens Foster et al. (2000) se analise van spraakeenhede en Michel (2011: 102) se ondersoek na voegwoorde is hoofsinne en die gebruik

van voegwoorde aanduidings van kompleksiteit. In dié dialoog kom heelwat neweskikkende sinne voor, waar hoofsinne verbind word om die oordra van inligting aanmekaar te ryg. Die gebruik van die neweskikkende voegwoord *maar* in onderstaande sinne dien as teenstellende aanduiding van die inligting wat in die voorafgaande hoofsin gestel is: “maar ek het ’n probleem met die een handboek” (sin 5), “maar u moet verstaan dat dit die prys van handboeke is” (sin 11) en “maar ons gaan die hele handboek gebruik” (sin 12). Daarteenoor is die gebruik van die skakelende neweskikkende voegwoord *en* in die volgende sinne daar om hoofsinne waarin inligting oorgedra word, met mekaar te verbind: “en die boek is verskriklik duur” (sin 8), “en wil nie graag te veel geld op my handboeke spandeer nie” (saam met die negatief) (sin 10), “en hulle sal u help” (sin 29). Dié grammatikale strukture dien as taakbruikbaarheid en moet in die taakontwerp duidelik genoeg wees sodat die studente dit korrek sal gebruik vir die suksesvolle voltooiing van die taak (Loschky & Bley-Vroman, 1993: 137).

Verder gebruik die deelnemers ook afhanklike bysinne wat ’n onderskikkende funksie verrig. In die bysinne word ekstra inligting of byvoegings, soos rede of doel, gegee. Hierdie taakbruikbare eienskappe maak dit volgens Loschky en Bley-Vroman (1993: 137) net makliker om die taak te voltooi en behoort in die taakontwerp aandag te kry. Die gebruik van die bywoordelike voegwoord *indien* in onderstaande sinne en die bywoordelike voegwoord *as* in sin 21 dien as voorwaardes wat gestel word: “indien ek nie regkom nie” (sin 20), “Indien u solank na die werk wil begin kyk” (sin 27), “indien u nie reggekom het nie” (sin 32) en “As u nie daar regkom nie”. Die deelnemers gebruik byvoeglike bysinne om bykomende inligting oor te dra, soos gesien in sin 5: “met die een handboek wat vir die kursus voorgeskryf is”. ’n Ander kompleksiteitsaanduiding is die gebruik van infinitief in: “in die hande te probeer kry” (sin 13) en “kan u probeer om die handboek by ’n student te koop” (sin 21).

Wanneer na die sintaktiese kompleksiteit gekyk word, is dit volgens Foster et al (2000) se As-eenhede en Michel (2011: 102) se navorsing tot ’n mate kompleks, alhoewel min of geen redenering in die taak plaasvind nie.

#### 4.10.2 Samevatting

Nadat die multiperspektiefbenadering gevolg is, kan die volgende afleidings gemaak word: Die taak moet op die hoogste inligtingsonderskeidingsvlak van Van Avermaet en Gysen (2006: 37) geprosesseer word, naamlik die evalueringsvlak. Na aanleiding van Duran en Ramaut (2006: 51) se parameters vir kompleksiteit en die voorstelling daarvan op die kompleksiteitsgrafiek, is taak 9 oorwegend kompleks. Daarteenoor bied dit volgens Pica et al. (1993) as meningsuitruilingstaak die minste geleentheid vir intertaalontwikkeling en



derhalwe suksesvolle tweedetaalverwerwing. Die taakomstandighede stel ook nie besonder hoë uitdagings aan die deelnemers nie (Robinson, 2007a: 15-16). Volgens Robinson (2005: 8) se kognitiwiteitsontleding is taak 9 egter nie kompleks nie, want dit is 'n kwadrant 2-taak. Die sintaktiese ontleding aan die hand van Foster et al. (2000) se AS-eenhede, asook Michel (2011) en Loschky en Bley-Vroman (1993) se navorsing toon tog dat die taak tot 'n mate kompleks is. Taak 9 is na my mening oorwegend 'n komplekse taak.

#### 4.11 Taak 10

**Jy is 'n assistent verbonde aan 'n departement. Jy en die dosent, wat in beheer van julle is, is in die assistentelokaal. Jy groet die dosent en vra uit oor haar welstand. Die dosent antwoord jou en vra na jou vakansie. Jy vra dan hoe die presensielyste werk en hoe dit op die rekenaar geberg moet word. Die dosent verduidelik aan jou. Julle groet mekaar dan daarna.**

##### **Kommunikatiewe doelwitte:**

- om oor die take in verband met administratiewe aangeleenthede soos presensielyste met die dosent te kommunikeer
- om oor sekere rekenaartermen en prosedures te kommunikeer

- Student: (1) Goeiemore, Doktor. (2) Hoe gaan dit met u?  
[Groet en vra na welstand]
- Dosent: (3) Nee, heel goed dankie, behalwe vir die verkeer wat erg was vanoggend.  
(4) Lyk my daar was alweer 'n ongeluk in Birdstraat.  
[Antwoord op vraag en verskaf rede]
- Student: (5) Sjoë, ja, ek het gesien. (6) En hoe was u vakansie?  
[Reageer en vra vraag]
- Dosent: (7) Baie lekker, dankie. (8) Dit is goed om jou weer hier te sien. Hoe was jou vakansie?  
[Antwoord op vraag en vra uit oor vakansie]
- Student: (9) Rustig, Doktor. (10) Ek was bietjie Gouritzmond toe en het meestal net in die son gelê en boek lees.  
[Antwoord en gee verdere inligting]
- Dosent: (11) Dit klink lekker. (12) Wou jy my gespreek het oor iets?  
[Antwoord en vra vraag]
- Student: (13) Ja, een van ons pligte is om die presensielyste te administreer. (14) Ek wou geweet het wat dit behels.  
[Beantwoord vraag en vra vraag]
- Dosent: (15) Die presensielyste is die rekords wat ons hou van die studente se klasbywoning. (16) Die studente vul hulle name en studentennommers op 'n bladsy in wat tydens die lesing gesirkuleer word. (17) Julle assistente moet dit kontroleer. (18) Presensie vorm deel van 'n klein persentasie van die studente se jaareindpunt.  
[Antwoord vraag en brei uit]

- Student: (19) Wat is ons pligte rondom die presensielyste dan?  
[Vra vraag]
- Dosent: (20) Julle kry die lyste en julle moet rekord daarvan op die rekenaar hou.  
[Antwoord vraag]
- Student: (21) Hoe doen ons dit?  
[Vra vraag]
- Dosent: (22) Julle sleutel op die rekenaar in wat hier in die assistentelokaal is. (23) Daar behoort 'n lêer op die lessenaar te wees met die titel "Klaslyste en presensie". (24) Kliek daarop en kies dan of jy met die eerstejaars of tweedejaars of derdejaars besig is. (25) Kliek dan op daardie lêer. (26) 'n Excel-bladsy sal oopmaak met al die studente se name daarop. (27) Maak dan 'n nuwe kolom vir die datum en merk dan met 'n X of die persoon se naam wel op die klaslys voorkom. (28) So maklik soos dit.  
[Antwoord en verduidelik]
- Student: (29) Is dit al?  
[Vra vraag]
- Dosent: (30) Ja, julle moet net deeglik en korrek werk sodat daar nie later navrae kan wees nie.  
[Antwoord en verduidelik]
- Student: (31) Dankie, Doktor.  
[Bedank]
- Dosent: (32) Groot plesier. (33) Vra gerus indien julle met nog iets sukkel.  
[Antwoord en bied uitnodiging vir hulp]

#### 4.11.1 Taakkenmerke

##### 4.11.1.1 Behoeftte-analise

Uit die dialoog word die volgende taalgebruiksituasies en taaltake vir taak 10 aan die hand van Van Avermaet en Gysen (2006: 28) se raamwerk afgelei:

**Tabel 4.37: Taalgebruiksituasies en taaltake van taak 10**

Taalgebruiksituasies	Taaltake
Praat met studente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gebruik gepaste groet- en aanspreekvorme</li> <li>• Gebruik gepaste register</li> </ul>
Praat met dosente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gebruik gepaste formele register</li> <li>• Gebruik gepaste formele groet- en aanspreekvorm</li> </ul>
Gee instruksies	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Begryp eenvoudige instruksies om presensie op rekenaar aan te teken</li> <li>• Gee eenvoudige instruksies om presensie op rekenaar aan te teken</li> </ul>
Dra inligting oor administratiewe aangeleenthede, soos presensielyste, oor	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Begryp presensielyste</li> <li>• Stel en beantwoord vrae oor presensielyste</li> <li>• Begryp assistent se pligte rondom presensielyste</li> <li>• Stel en beantwoord vrae oor assistent se pligte rondom presensielyste</li> </ul>

Taak 10 vertoon die volgende kenmerke in terme van die parameters vir die beskrywing van tipe-take aan die hand van Van Avermaet en Gysen (2006: 32) se raamwerk:

**Tabel 4.38: Parameters vir tipe-taak 10**

Vaardighede	Praat- en luistervaardighede
Teksgenre	Dialoog
Inligtingsprosesseringsvlak	Herstruktureringvlak
Gespreksgenote	Bekende volwassenes
Onderwerp	Welstand en presensielyste
Kontekstuele ondersteuning	Hier en nou
Linguistiese kenmerke	Minder bekende woordeskat te doen met die akademiese en administratiewe aangeleenthede soos presensielyste; vraag-en-antwoord-sinne oor presensielyste en welstand; instruksies; grammatikale strukture vir groetvorme

Die parameters vir die inligtingsprosesseringsvlakke vir taak 10 kan aan die hand van Van Avermaet en Gysen (2006: 37) se raamwerk soos volg geformuleer word:

**Op 'n beskrywende vlak** kan die taalgebruiker die hoofidees en idees oor die inligting in verband met universiteitsaanspreekvorme en presensielyste verstaan. Die taalgebruiker kan verder die hoofgedagtes en idees in tekste wat verband hou met administratiewe en akademiese aangeleenthede verstaan.

**Op 'n herstruktureringvlak** kan die taalgebruiker relevante inligting en instruksies in tekste oor administratiewe en akademiese aangeleenthede soos Excel selekteer.

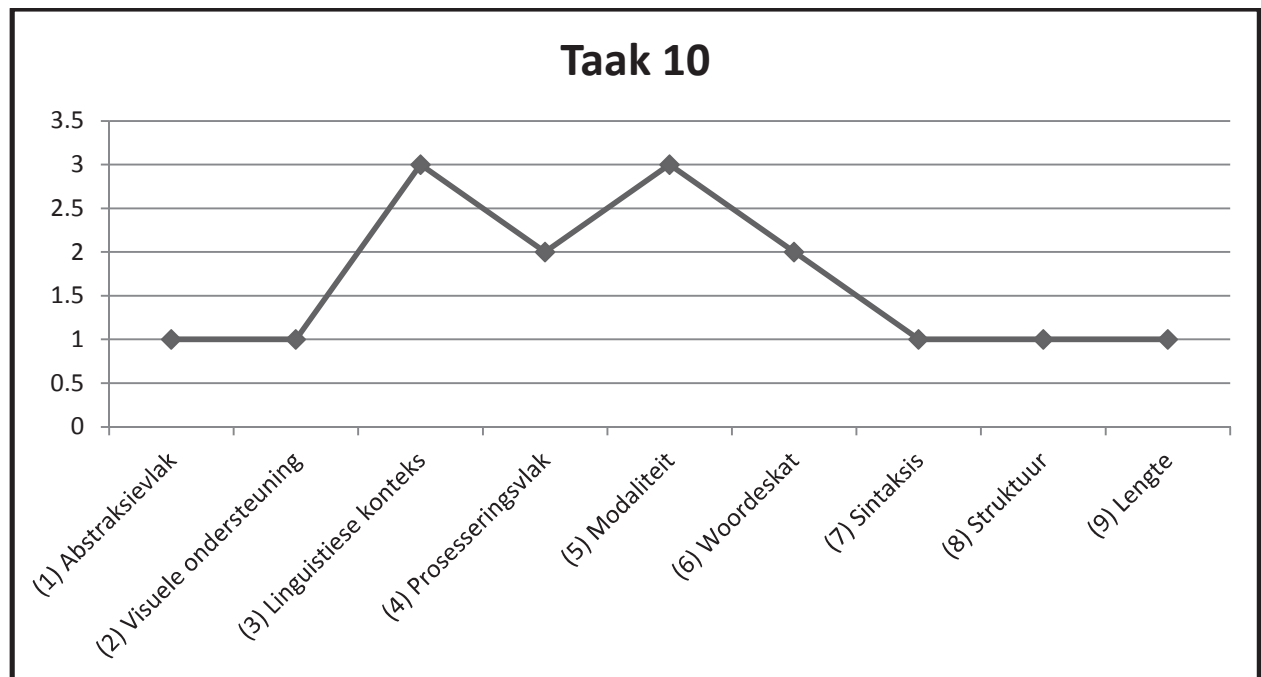
Volgens Duran en Ramaut (2006: 51) se raamwerk kan die parameters vir taakkompleksiteit vir taak 10 soos volg voorgestel word:

**Tabel 4.39: Taakkompleksiteitsparameters vir taak 10**

<b>(a) Wêreld</b>	
1. Abstraksievlaak	Hier en nou
2. Graad van visuele ondersteuning	Visuele ondersteuning deur middel van die rekenaar
3. Linguistiese konteks	Lae inligtingsdigtheidsvlaak en hoë oorbodigheidsvlak
<b>(b) Taak</b>	
4. Prosesseringvlak	Herstrukturierend
5. Modaliteit	Verbale respons
<b>(c) Teks</b>	
6. Woordeskat	Minder bekende woordeskat te doen met administratiewe aspekte
7. Sintaksis	Kort en eenvoudig
8. Struktuur	Eksplisiete en duidelike struktuur
9. Lengte	Kort

Die parameters vir taakkompleksiteit toon dat taak 10 redelik eenvoudig is aangesien die meeste van die parameters aan die eenvoudige kant van die skaal lê. Die taak stel dus nie besonder hoë eise aan die deelnemers nie.

Die parameters vir taakkompleksiteit lyk op 'n kompleksiteitsgrafiek soos volg:



**Figuur 4.10: Kompleksiteitsgrafiek van taak 10**

#### 4.11.1.2 Taaktipologie

Na aanleiding van Pica et al. (1993) se taaktipologie word taak 10 as 'n inligtingsgapingstaak geklassifiseer:

**Tabel 4.40: Taaktipologie van taak 10**

Taak 10	Inligting-houer	Inligting-aanvraer	Inligting-verskaffer	Inligting-aanvraer-verskaffer-verhouding	Interaksie-benodigdhede	Doel-oriëntasie	Uitkomst-opsie
Inligtings-gaping	X of Y	X of Y	X of Y	1-rigting (X tot Y & Y tot X)	+ benodig	+ konvergent	1

Die een deelnemer (X of Y) beskik oor inligting wat die ander een nie het nie, maar wat nodig is om die taak suksesvol te voltooi. Die ander deelnemer moet dit aanvra. In hierdie geval hou die dosent (X) die inligting en die student (Y) moet dit aanvra. Elke deelnemer het 'n vasgestelde rol, naamlik aanvraer (die student) en verskaffer (die dosent). Die gaping lei tot eenrigtingvloei van een deelnemer na die ander deelnemer, maar beide werk saam na 'n konvergente doel en 'n enkeluitkoms. Die student moet die inligting wat die dosent oordra, verstaan. Omdat elke deelnemer 'n vasgestelde rol het, bied hierdie taak min geleenthede vir begrip, terugvoering en intertaalontwikkeling wat beteken dat tweedetaalverwerwing nie so suksesvol in hierdie taak sal plaasvind nie.

#### 4.11.1.3 Kognitiewe kompleksiteitsanalise

Aan die hand van Robinson (2007a: 15-16) se model is die taakomstandighede vir taak 10 soos volg:

Op die deelnemingsveranderlike vlak vind hier hoofsaaklik eenrigtingkommunikasie plaas alhoewel daar twee deelnemers aan die dialoog is. Die uiteinde van die taak is 'n geslote antwoord met 'n konvergente oplossing – die student moet die inligting wat die dosent oordra, verstaan. Deelname is nodig van beide die deelnemers en daarom is onderhandelings nodig sodat die taak suksesvol afgehandel kan word. Die interaksionele eise lyk so: [+ eenrigtingkommunikasie], [+ min deelnemers], [- oop antwoord], [+ konvergente oplossing], [+ deelname nodig] en [+ onderhandelings nodig].

Op die deelnemersveranderlike vlak het die dialoogdeelnemers dieselfde vaardigheidsvlak ten opsigte van Afrikaans. Hulle is van dieselfde geslag. Vir die doeleindes van die taak het die dialoogdeelnemers gedeelde kulturele kennis. Hulle is bekend aan mekaar en neem in die taak nie gelyke rolle en status aan nie. Hulle het nie gedeelde inhoudskennis nie, want die student kom doen navraag oor die administratiewe aangeleentheid. Die interaktante eise lyk so: [+ dieselfde vaardigheid], [+ dieselfde geslag], [+ gedeelde kulturele kennis], [+ bekendheid], [- dieselfde inhoudskennis] en [- gelyke rolle en status].

Opsommend vertoon taak 10 die volgende taakomstandighede:

<b>Taak</b>	<b>Deelnemingsveranderlike vlak</b> Interaksionele eise	<b>Deelnemersveranderlike vlak</b> Interaktante eise
10	+ eenrigtingkommunikasie + min deelnemers - oop antwoord + konvergente oplossing + deelname nodig + onderhandelings nodig	+ dieselfde vaardigheid + dieselfde geslag + gedeelde kulturele kennis + bekendheid - gedeelde inhoudskennis - gelyke rolle en status

Die taakomstandighede toon dat die taak tog interaksionele uitdagings aan die deelnemers stel. Hulle moet by 'n geslote antwoord en konvergente oplossing uitkom en daarom moet onderhandelings en deelname plaasvind. Die interaktante uitdagings is egter nie so hoog nie.

Na aanleiding van Robinson (2005: 8) se generiese model vir kognitiewe kompleksiteit, toon taak 10 die volgende kognitiewe kompleksiteitskenmerke:

Wat die brongerigte kenmerke betref, toon taak 10 'n lae vlak van ontwikkelings-komplexiteit:

#### [+ min elemente]

In hierdie taak kom min elemente voor. Die elemente het te doen met hoe administratiewe pligte soos presensielyste op die rekenaar ingesleutel moet word. Daar is ook maklike instruksies wat die student moet kan baasraak en waarna geluister en gekyk word. Verwysings na tyd en plek kom voor. In sin 16 kom 'n temporele verwysing voor: “tydens die lesing gesirkuleer word”. Min plekaanduidings kom voor: “was alweer 'n ongeluk in Birdstraat” (sin 4), “bietjie Gouritzmond toe” (sin 10) en “op die rekenaar wat hier in die assistentelokaal is” (sin 22). Hierdie tyd- en plekaanduidings is maklik identifiseerbare elemente en stel nie kognitiewe eise aan die dialoogdeelnemers nie. Daarom die klassifikasie van [+ min elemente].

#### [+ min redenering]

In hierdie taak kom min redenering voor. Die taak vereis die oordra van eenvoudige inligting en neem die vorm aan van vraag en antwoord. Die enkele plekke waar redenering wel voorkom, is van so 'n aard dat dit nie bydra tot die komplekse aard van die dialoog nie.

#### [+ hier en nou]

Die taak vereis van die deelnemers om 'n gesprek te voer oor sake wat in die teenwoordige tyd plaasvind. Die grootste gedeelte van die gesprek vind in die teenwoordige tyd plaas.

Taak 10 toon wat die bronverspreidende kenmerke betref, 'n lae vlak van performatiewe kompleksiteit:

#### [+ beplanningstyd]

Die taak vereis wel van die studente om te beplan, omdat hulle (veral een van die deelnemers) praat oor 'n onbekende onderwerp, naamlik hoe om sekere administratiewe pligte te vervul. Vir die doeleindes vir die suksesvolle afhandeling van die taak, word aangeneem dat hulle wel beplanningstyd sal kry.

#### [- parate kennis]

Die taak vereis parate kennis, want die een student praat oor 'n onbekende onderwerp en daar is 'n onbekendheid by haar met die domeininhoud oor die administratiewe pligte. Die taak vra van studente om watter parate kennis hulle ook al het, te gebruik. Hulle verstaan egter die breë konteks waarin die gesprek plaasvind aangesien dit hier gaan oor presensielyste en administratiewe aangeleenthede. Spesifieke kennis is nodig om die taak te voltooi. Die parate kennis is nie genoegsaam om die taak suksesvol te voltooi nie. Daarom die klassifikasie van [- parate kennis].

[+ enkeltaak]

Alhoewel die dialoog van die studente vereis om gelyktydige aksies, naamlik luister en praat, uit te voer, vind die luister en praat nie gelyktydig plaas en word omvattende luister en praat dus nie werklik benodig nie. Die een deelnemer sal ook eerder net luister en kyk om die inligting in te neem, as wat sy werklik omvattende luister om daaroor te redeneer. Sy wil eintlik net weet wat sy moet doen en wat haar pligte as assistent is. Dit neem die vorm aan van vraag en antwoord. Omdat hier nie werklike meervoudige take uitgevoer word nie, word die dialoog geklassifiseer as [+ enkeltaak].

Na aanleiding van die ontleding van die dialoog, kan taak 10 in **kwadrant 1** van Robinson se model geplaas word, naamlik om lae performatiewe en ontwikkelingskompleksiteit te bewerkstellig. Die taakkenmerk [- parate kennis] kom nie in tipiese kwadrant 1-take voor nie. Die dialoog stel min eise aan die deelnemers. Die taak sal dus baie vroeg in die taaksiklus geplaas word en kan kompleks gemaak word deur byvoorbeeld sekere kenmerke, soos byvoorbeeld om die taak meer elemente te gee of dit in die verlede tyd te plaas, te verander.

Opsommend vertoon taak 10 die volgende kenmerke:

Taak	Brongerigte kenmerke (lae ontwikkelingskompleksiteit)	Bronverspreidende kenmerke (lae performatiewe kompleksiteit)	Kwadrant
10	+ min elemente + min redenering + hier en nou	+ beplanningstyd - <b>parate kennis</b> <sup>45</sup> + enkeltaak	1

#### 4.11.1.4 Linguistiese kompleksiteitsanalise

Alhoewel die dialoog hoofsaaklik uit enkelvoudige sinne bestaan, kom 'n aantal komplekse sinstrukture wel voor. Die dialoog neem verder die vorm van vraag en antwoord aan. Daarom kom stelsinne en vraagsinne afwisselend voor.

Dié dialoog bevat sinne in die teenwoordige tyd, met plek-plek verlede tyd (byvoorbeeld in sin 5 en sin 12).

In hierdie dialoog word ook komplekse sinne gebruik. Volgens Foster et al. (2000) se analise van spraakeenhede en Michel (2011: 102) se ondersoek na taakrelevant voegwoorde is onafhanklike sinne en voegwoorde aanduidings van kompleksiteit. Hier kom heelwat newes-kikkende sinne voor waar hoofsinne verbind word om die oordra van inligting aanmekaar te ryg. Die gebruik van die skakelende newes-kikkende voegwoord *en* in sin 10 en sin 20 is daar om hoofsinne waarin inligting oorgedra word, aanmekaar te verbind: “en het meestal

<sup>45</sup> Die kenmerk wat nie tipies in kwadrant 1 voorkom nie, word vetgedruk om dit te beklemtoon aangesien dit later in die hoofstuk gebruik word vir die gradering en ordening van die taak.



net in die son gelê en boek lees” en “Julle kry die lyste en julle moet rekord daarvan op die rekenaar hou”. Die deelnemers gebruik *of* as plaasvervangende neweskikking: “en kies dan of jy met die eerstejaars of tweedejaars of derdejaars besig is” (sin 24). Hierdie twee grammatikale strukture is bruikbare eienskappe in die taakontwerp omdat dit die studente sal help om die taak suksesvol te kan voltooi (Loschky & Bley-Vroman, 1993: 137).

Verder gebruik die deelnemers ook afhanklike bysinne, wat ’n onderskikkende funksie verrig. In die bysinne word bykomende inligting of byvoegings, soos rede of doel, gegee. In sin 30 kom ’n bywoordelike bysin van doel voor as aanduiding van die doel waarom die studente deeglik en korrek moet werk: “sodat daar nie later navrae kan wees nie”. Die gebruik van die bywoordelike voegwoord *indien* in sin 33 dien as voorwaarde wat gestel word: “indien julle met nog iets sukkel”. Verder kom byvoeglike bysinne voor om nog inligting oor te dra, soos gesien in sin 3: “die verkeer wat erg was vanoggend” en in sin 16: “op ’n bladsy wat tydens die lesing gesirkuleer word”. Hierdie tipe konstruksies sal in die taakontwerp aandag kry as taakbruikbare eienskappe omdat dit sal help om die taak effektiewer te voltooi (Loschky & Bley-Vroman, 1993: 137). ’n Ander kompleksiteitsaanduiding is die gebruik van infinitief in sin 8, 13 en 23.

Wanneer na die sintaktiese kompleksiteit gekyk word, is taak 10 nie so kompleks nie.

#### **4.11.2 Samevatting**

Nadat die multiperspektiefbenadering op taak 10 toegepas is, kan afgelei word dat dit nie ’n komplekse taak is nie. Dit moet op die herstruktureringvlak van Van Avermaet en Gysen (2006: 37) se model geprosesseer word. Dit is volgens Duran en Ramaut (2006: 51) se parameters en voorgestel op die kompleksiteitsgrafiek nie kompleks nie. Na aanleiding van Pica et al. (1993) se taaktipologie bied die taak as inligtingsgapingstaak min geleenthede vir intertaalontwikkeling en dus suksesvolle tweedetaalverwerwing. Die taakomstandighede stel tog nadat Robinson (2007a: 15-16) se model toegepas is tot ’n mate uitdagings aan die deelnemers omdat hulle by ’n geslote antwoord moet uitkom deur middel van onderhandel en deelname. Die afleiding dat taak 1 nie so kompleks is nie, word ook bevestig deur Robinson (2005: 8) se kognitiwiteitsontleding wat dit in kwadrant 1 plaas. Aan die hand van Foster et al. (2000), Michel (2011) en Loschky en Bley-Vroman (1993) se sintaktiese ontleding word verdere bevestiging gevind dat taak 10 nie kompleks is nie.

#### **4.12 Afleidings en gevolgtrekkings**

Nadat die tien student-dosent-dialoë volgens die teorieë van Van Avermaet en Gysen (2006), Duran en Ramaut (2006), Pica et al. (1993), Robinson (2005 en 2007a), Loschky en

Bley-Vroman (1993), Michel (2011) en Foster et al. (2000) in samehang en in kombinasie ontleed is, kan die volgende afleidings en gevolgtrekkings gemaak word.

#### 4.12.1 Behoeftanalise

Die tien dialoë is geskryf na aanleiding van behoefte-analises wat onderneem is as eerste stap in die ontwerp van 'n taakgebaseerde sillabus. Die behoefte-analises is gebaseer op die navorsing wat deur Van Avermaet en Gysen (2006) gedoen is. Dit het getoon dat die tweedetaalstudente se kommunikasiebehoeftes is om met hulle dosente te kan kommunikeer: eerstens oor akademiese en administratiewe aangeleenthede (soos in taak 1), maar ook oor wyer akademiese aangeleenthede, soos gesien in taak 9 en 10. Daarom is verskillende gespreksinhoud in die tien take geïdentifiseer en kom dit aan bod in die dialoë, soos gesien kan word in tabel 1 wat die taalgebruiksituasies van elke taak opsom.

**Tabel 4.41: Opsomming van behoefte-analise van elke taak volgens die taalgebruiksituasies**

Taak	Taalgebruiksituasies
1	Praat met studente Praat met dosente Dra inligting oor tyd- en ruimtelike aanduidings oor Dra administratiewe en akademiese inligting oor Gee instruksies
2	Praat met studente Praat met dosente Vra uitstel vir toets Gee instruksies
3	Praat met studente Praat met dosente Vra raad vir die verbetering van toetsantwoorde Bespreek opdragte in kursus, soos akademiese opstelle Spreek ontevredenheid oor toetspunt uit
4	Praat met studente Praat met dosente Dra inligting oor tydsaanduiding oor Bespreek akademiese aangeleenthede soos toetse Stel oorredingsargumente
5	Praat met studente Praat met dosente Dra inligting oor tyds- en ruimtelike aanduidings oor Bespreek akademiese aangeleenthede soos swak klasbywoning sonder rede(s) Motiveer studente
6	Praat met studente Praat met dosente Dra inligting oor tyds- en ruimtelike aanduidings oor Bespreek akademiese aangeleenthede soos swak klasbywoning met rede(s) Motiveer studente
7	Praat met studente Praat met dosente

	Bespreek akademiese aangeleenthede, soos werkopdragte Dra inligting oor
8	Praat met studente Praat met dosente Dra inligting oor tydsaanduiding oor Bespreek vakkeuses en ander akademiese toekomsplanne Stel vrae om tutoriaal in ander tydgleuf by te woon Gee instruksies
9	Praat met studente Praat met dosente Dra inligting oor tydsaanduidings oor Doen navraag by winkels in verband met pryse van handboeke Doen navraag oor beskikbaarheid van handboeke Vergelyk en bespreek pryse van handboeke Gee instruksies
10	Praat met studente Praat met dosente Dra inligting oor administratiewe aangeleenthede, soos presensielyste, oor Gee instruksies

Bogenoemde uiteensetting help die taakontwerper om te sien wat die spesifieke taalgebruikbehoefte van die tweedetaalstudente binne die akademiese terrein van kampus-kommunikasie is wat in die taaksyllabus aangespreek moet word. Spesifieke taalgebruik-situasies, soos opsommend aangedui in tabel 2, is verder geïdentifiseer en moet in die syllabus figureer. In hoofstuk 5 wat spesifiek die ontwerp van pedagogiese take verduidelik, sal van die taalgebruikssituasies gebruik word om die proses waarvolgens van die teikentake na pedagogiese take beweeg word, te illustreer.

**Tabel 4.42: Opsomming van taalgebruikssituasies in onderskeie take**

Taalgebruikssituasies	Taak
Praat met studente	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10
Praat met dosente	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10
Dra inligting oor tyd- en ruimtelike aanduidings oor	1, 4, 5, 6, 8, 9
Bespreek sake wat verband hou met akademiese werk aan die universiteit	1, 3, 4, 5, 6, 7, 8
Bespreek sake wat verband hou met administratiewe aangeleenthede	1, 8, 10
Doen navrae	9
Vergelyk sake	9
Stel vrae	2, 5, 8
Gee instruksies	1, 2, 8, 9, 10
Redeneer oor sake	4
Motiveer studente	5, 6
Dra inligting oor	7
Spreek ontevredenheid uit	3

Hierdie ontleding help om die funksies en nosies, wat in die pedagogiese take aandag moet kry, dus fokus op vorm, na vore te bring. Byvoorbeeld: ten opsigte van die onderrig van

pedagogiese take sal take ontwerp word wat verband hou met die tipe taalgebruik wat nie-Afrikaanssprekende studente binne die akademiese konteks van die universiteit moet kan gebruik. Dit is byvoorbeeld taalgebruik wat te doen het met aspekte soos vraagstelling, die uitspraak van ontevredenheid, die gee van plekaanduidings en die redenering oor sekere aspekte. Bogenoemde uiteensetting van die taalgebruiksituasies sal verder help met die gradering en ordening van die take. Kwantitatief kan gesien word watter taalgebruiksituasies die meeste voorkom, byvoorbeeld hoe om dosente aan te spreek of vraagstelling oor en begrip van sake wat verband hou met akademiese aangeleenthede. In die laaste hoofstuk sal voorbeelde van pedagogiese take gegee word wat voortspruit uit hierdie taalgebruiksituasies.

Om verder te help met die ordening en gradering van die tien take, is Van Avermaet en Gysen (2006: 37) se parameters vir die inligtingsprosesseringsvlakke gebruik. Die prosesseringsvlakke van die tien take (soos bespreek in afdeling 2.3.2.1) kan met mekaar vergelyk word, soos in tabel 3 hieronder gedoen. Take moet in 'n taakgebaseerde sillabus so georden word dat dit van die beskrywingsvlak (minder kompleks) na die evalueringsvlak (meer kompleks) toeneem. Hierdie vlakke word op 'n kontinuum geplaas.

**Tabel 4.43: Opsomming van parameters van take se inligtingsprosesseringsvlakke**

Taak	Beskrywingsvlak	Herstruktureringsvlak	Evalueringsvlak
1	X	X	
2	X	X	
3	X	X	
4	X	X	
5	X	X	
6	X	X	
7	X	X	
8	X	X	
9	X	X	X
10	X	X	

Volgens hierdie opsomming toon al die take dat hulle op die eenvoudigste vlak, naamlik die beskrywingsvlak, geprosesseer moet word. Dit beteken dat die inligting in dieselfde struktuur as wat dit aangebied word, geprosesseer moet word. Dit word gesien in die uitruil van groetvorme en uitvra na die welstand van die deelnemers. Die meeste van die take moet op die herstruktureringsvlak geprosesseer word. Die waarskynlike rede hiervoor is dat dit in hierdie dialoë gaan oor byvoorbeeld verduidelikings vir swak klasbywoning, redenering oor bepaalde akademiese aspekte of bespreking van sekere administratiewe inligting. Slegs een taak (taak 9) stel komplekse prosesseringseise, naamlik dat dit op die hoogste vlak, die evalueringsvlak, verstaan moet word. Hierdie soort take stel besonderse uitdagings aan die studente omdat hulle inligting op die vlak moet kan vergelyk, maar ook argumente en

gevolgtrekkings kan maak. Die afleiding kan gemaak word dat hierdie taak later in die taaksillabus geplaas sal word. Daar behoort in die taakontwerp beweeg te word vanaf die beskrywingsvlak na die evalueringsvlak. Hierdie opsomming verskaf inligting wat verder kan help om die studente se prosesseringsvermoë op die betekenisvolle funksies van spesifieke strukture te fokus.

Nadat die prosesseringsvlakke van die take ondersoek is, is aanbeweeg na die parameters vir taakkompleksiteit volgens Duran en Ramaut (2006) om ook te help met die ordening en gradering van die take. Met hierdie opsomming van die tien take se kompleksiteitsparameters in tabel 4 word nader beweeg aan taakkompleksiteit.

**Tabel 4.44: Opsomming van parameters vir taakkompleksiteit**

Parameters	Eenvoudig			Kompleks
	→	→	→	
(a) Wêreld				
1. Abstraksievlak	konkrete beskrywing (hier en nou) taak 3, 6, 7, 8, 9 en 10	ander (daar en dan) taak 1, 2, 4 en 5	abstrakte perspektief	
2. Graad van visuele ondersteuning	baie taak 10	beperk taak 1	geen taak 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 en 9	
3. Linguistiese konteks	lae inligtingsdigtheidsvlak taak 1, 7 en 10	beperk	hoë inligtingsdigtheidsvlak taak 2, 3, 4, 5, 6, 8 en 9	
(b) Taak				
4. Prosesseringsvlak	beskrywend	herstrukturerend taak 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 en 10	evaluerend taak 9	
5. Modaliteit	nieverbaal (reseptief)	beperk verbaal (reproduksievlak) taak 1	verbaal (produktief) taak 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 en 10	
(c)Teks				
6. Woordeskat	bekend taak 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 en 9	minder bekend taak 1 en 10	onbekend	
7. Sintaksis	kort, eenvoudig taak 7 en 10	redelik lank taak 1, 2, 4, 5, 6, 8 en 9	lank, kompleks taak 3	
8. Struktuur	eksplisiet, duidelik taak 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 en 10	deels eksplisiet	implisiet	
9. Lengte	kort taak 2, 7 en 10	redelik lank taak 3, 8 en 9	lank taak 1, 4, 5 en 6	

Bogenoemde uiteensetting help om te bepaal waar die kompleksiteitsvlak van elkeen van die take lê.

Hieruit kan afgelei word dat die meeste van die take wat abstraksievlak betref, aan die eenvoudige kant lê aangesien die meeste van die take konkrete take is wat in die hier en nou plaasvind. Dit korreleer met Robinson (2005) se brongerigte hier-en-nou-kenmerk. Geen van die take vereis 'n abstrakte perspektief nie. Vier van die take vereis wel 'n ander perspektief omdat dit in die daar en dan gesitueer is. Wat die graad van visuele ondersteuning betref, is die meeste van die take aan die komplekse kant aangesien nege van die take geen visuele ondersteuning het nie en een van die take beperkte visuele ondersteuning het. Die linguistiese konteks toon dat drie take 'n lae inligtingsdigtheidsvlak het terwyl die ander take 'n hoë inligtingsdigtheidsvlak toon. Hierdie kenmerk toon ooreenkomste met Robinson (2005) se redeneringskenmerk aangesien take met hoë inligtingsdigtheid ook die take is wat met [+ redenering] in Robinson se ontleding aangedui is. Dit hou voorts verband met leksikale digtheid soos bespreek in afdeling 2.5.2.

Uit bogenoemde uiteensetting kan afgelei word dat al die take aan die komplekse kant lê wat modaliteit betref omdat almal dialoë is. Die dialoogdeelnemers moes mondeling reageer, met ander woorde: dit is 'n produktiewe vaardigheid. Dit beteken dat die dialoogdeelnemers baie taal moes gebruik het. Slegs taak 1 eis beperkte verbalisering wat dit dus ietwat minder kompleks maak as die ander take. Wat die prosesseringsvlakke betref, moet in gedagte gehou word dat al die take op die eenvoudige beskrywingsvlak geprosesseer word. Al die take, behalwe taak 9, vereis wel dat prosessering op die herstrukturingsvlak moet plaasvind. Slegs taak 9 lê aan die komplekse kant aangesien dit evalueringsprosesserings-eise stel. Hierdie parametersontleding moet saam met die een Van Avermaet en Gysen (2006: 37) bestudeer word. Dit is duidelik dat daar korrelasie tussen die twee benaderings se bevindings is.

Wat die woordeskat betref, neig die meeste van die take na die eenvoudige kant omdat bekende, letterlike en konkrete woordeskat gebruik is. Slegs taak 1 gebruik minder bekende woordeskat. Sintakties lê die meeste van die take in die middel, want die sinne is redelik lank. Taak 7 en taak 10 is eenvoudig aangedui, want die sinne in hierdie take is kort en eenvoudig. Taak 3 se sinne is lank en kompleks; daarom word dit as kompleks aangedui. Ook die struktuur is aan die eenvoudige kant, want die struktuur van elke taak is duidelik en eksplisiet uiteengesit. Die lengte van elke taak wissel tussen kort (taak 2, 7 en 10), redelik lank (taak 3, 8 en 9) en lank (taak 1, 4, 5 en 6).

Omdat take gemanipuleer kan word om aan spesifieke aspekte aandag te skenk, is dieselfde met hierdie tien take gedoen. Van die parameters is doelbewus so ontwerp om nie verdere komplekse uitdagings aan die studente te stel nie. Al die take is byvoorbeeld dialoë en die enigste reseptiewe vaardigheid wat in die take ingebou is, is dié van luister. Geen abstrakte perspektief is van die studente verlang nie. Dus is die abstraksievlak van die dialoë aan die eenvoudige kant. Die take se woordeskat is doelbewus ontwerp om bekende en algemene woordeskat in te sluit om nie verdere komplekse uitdagings aan die dialoog-deelnemers te stel nie. Dieselfde is met die struktuur gedoen omdat dit doelbewus duidelik en eksplisiet uiteengesit is. Daarteenoor is die lengte by elke taak verskillend.

Nadat elke taak se kompleksiteitsparameters gegee is, is dit deur my op 'n kompleksiteits-grafiek aangedui sodat die kompleksiteit daarvan grafies afgelei kan word. Dit kan soos volg in tabelvorm weergegee word:

**Tabel 4.45: Opsomming van kompleksiteitsgrafiek**

Taak	Kompleksiteitsgrafiek
1	nie oorwegend kompleks nie
2	oorwegend kompleks
3	oorwegend kompleks
4	oorwegend kompleks
5	oorwegend kompleks
6	oorwegend kompleks
7	nie oorwegend kompleks nie
8	nie oorwegend kompleks nie
9	oorwegend kompleks
10	nie oorwegend kompleks nie

Die terme *oorwegend kompleks* en *nie oorwegend kompleks nie* is in hierdie proefskrif gebruik omdat kompleksiteit as 'n kontinuum aangebied word en nie as uiterstes nie. In elke taak is daar parameters wat eenvoudig is en ander wat tussenin geplaas is, met ander wat kompleks is. Parameters wat tussenin geplaas is, is gesien as aan die meer komplekse kant. Dit beteken dat afleidings uit die totale grafiek gemaak is om dit dan as “oorwegend kompleks” al dan nie, te plaas.

#### 4.12.2 Taaktipologie

Die tien take kan soos volg geklassifiseer word op grond van hulle oorwegende eienskappe om tot suksesvolle intertaalontwikkeling te vorder:



**Tabel 4.46: Opsomming van taaktipologie**

<b>Taaktipe</b>	<b>Taaknommer</b>
<b>Kettingtaak</b>	2, 4, 8
<b>Inligtingsgaping</b>	1, 3, 10
<b>Probleemoplossing</b>	5, 6
<b>Besluitneming</b>	
<b>Meningsuitruiling</b>	7, 9

Slegs take 2, 4 en 8 bied die meeste geleenthede vir suksesvolle taalverwerwing aangesien kettingtake die meeste geleenthede vir deelnemers bied om te werk na begrip, terugvoering en intertaalontwikkeling. Dit is interessant dat die drie take volgens Robinson se Driedelige Komponensiële Raamwerk nie komplekse take is nie, want elkeen is in kwadrant 1 geplaas terwyl die kompleksiteitsgrafiek toon dat taak 2 en taak 4 wel kompleks is, maar taak 8 is nie kompleks nie. Daarteenoor bied taak 7 en taak 9 die minste geleenthede vir suksesvolle taalverwerwing en weer eens is dit volgens die kompleksiteitsgrafieke en Robinson se generiese model nie komplekse take nie. Taak 5 en taak 6, wat volgens Robinson se ontleding en die kompleksiteitsgrafiek kompleks is, is probleemoplossingstake wat gemiddelde geleenthede bied vir intertaalontwikkeling. Geen van die take is besluitnemings-take nie. In afdeling 3.12.4 word die gradering en ordening van take bespreek en sal daar weer aan hierdie aspekte aandag geskenk word.

#### **4.12.3 Kognitiewe kompleksiteitsanalise**

In dié afdeling word begin met die interaktiewe faktore van elke taak en daarna word gekyk na die kognitiwiteitskenmerke.

Die interaktiewe faktore bepaal die hoeveelheid en die aard van die interaksie wat elke taak nodig het. Dit is aan die hand van Robinson (2007a: 15-16) se Driedelige Komponensiële Raamwerk ondersoek en word in tabel 7 opsommend aangebied.

**Tabel 4.47: Opsomming van taakomstandighede**

<b>Taak</b>	<b>Deelnemingsveranderlike vlak</b> Interaksionele eise	<b>Deelnemersveranderlike vlak</b> Interaktante eise
1	+ eenrigtingkommunikasie - min deelnemers - oop antwoord + konvergente oplossing + min deelname nodig + onderhandeling nie nodig nie	- dieselfde vaardigheid - dieselfde geslag - gedeelde kulturele kennis - bekendheid - gedeelde inhoudskennis - gelyke rolle en status
2	- eenrigtingkommunikasie + min deelnemers - oop antwoord + konvergente oplossing	- dieselfde vaardigheid - dieselfde geslag + gedeelde kulturele kennis + bekendheid

	+ deelname nodig + onderhandeling nodig	- gedeelde inhoudskennis - gelyke rolle en status
3	- eenrigtingkommunikasie + min deelnemers - oop antwoord + konvergente oplossing + deelname nodig + onderhandeling nodig	+ dieselfde vaardigheid - dieselfde geslag + gedeelde kulturele kennis + bekendheid - gedeelde inhoudskennis - gelyke rolle en status
4	- eenrigtingkommunikasie + min deelnemers - oop antwoord + konvergente oplossing + deelname nodig + onderhandeling nodig	- dieselfde vaardigheid + dieselfde geslag + gedeelde kulturele kennis - bekendheid - gedeelde inhoudskennis - gelyke rolle en status
5	- eenrigtingkommunikasie + min deelnemers + oop antwoord - konvergente oplossing + min deelname nodig + onderhandeling nie nodig nie	- dieselfde vaardigheid - dieselfde geslag + gedeelde kulturele kennis - bekendheid - gedeelde inhoudskennis - gelyke rolle en status
6	- eenrigtingkommunikasie + min deelnemers + oop antwoord - konvergente oplossing + min deelname nodig + onderhandeling nie nodig nie	- dieselfde vaardigheid + dieselfde geslag + gedeelde kulturele kennis + bekendheid - gedeelde inhoudskennis - gelyke rolle en status
7	- eenrigtingkommunikasie + min deelnemers + oop antwoord - konvergente oplossing + min deelname nodig + onderhandeling nie nodig nie	- dieselfde vaardigheid - dieselfde geslag - gedeelde kulturele kennis - bekendheid - gedeelde inhoudskennis - gelyke rolle en status
8	- eenrigtingkommunikasie + min deelnemers - oop antwoord + konvergente oplossing + deelname nodig + onderhandeling nodig	- dieselfde vaardigheid - dieselfde geslag + gedeelde kulturele kennis + bekendheid - gedeelde inhoudskennis - gelyke rolle en status
9	- eenrigtingkommunikasie + min deelnemers + oop antwoord - konvergente oplossing + min deelname nodig + onderhandeling nie nodig nie	+ dieselfde vaardigheid - dieselfde geslag + gedeelde kulturele kennis + bekendheid - gedeelde inhoudskennis - gelyke rolle en status
10	+ eenrigtingkommunikasie + min deelnemers - oop antwoord + konvergente oplossing + deelname nodig + onderhandeling nodig	+ dieselfde vaardigheid + dieselfde geslag + gedeelde kulturele kennis + bekendheid - gedeelde inhoudskennis - gelyke rolle en status

Taakomstandighede kan volgens Sercu et al. (2006: 55) bydra tot die kompleksiteit van die taak. Dit skets die agtergrond en omstandighede vir elke taak. Taakmoeilikheid hang egter ook van sekere taakomstandighede af, soos die status van die deelnemers en die rolle wat elkeen in die dialoog inneem. Robinson (2001d: 33) is van mening dat sekere deelnemers-faktore 'n uitwerking op kompleksiteit kan hê. Die inligtingsontvanger mag byvoorbeeld groter angs ervaar omdat hy die inligting moet gaan verkry by die inligtingsgewer. Die feit dat daar in al hierdie take 'n ongelyke rol en status ten opsigte van die deelnemers is, naamlik van dosent en student, mag bydra tot die kompleksiteit van die taak. Ook die bekendheid of nie van die deelnemers met mekaar mag kompleksiteit beïnvloed aangesien die student groter angs kan ervaar as hy 'n onbekende dosent moet gaan spreek teenoor 'n dosent wat bekend aan hom is. Dit beteken dat die deelnemersfaktor van [- bekendheid] in taak 1, 4, 5, 6 en 7 bydra tot die verhoogde kompleksiteit van die taak. Die take bevat verder almal die faktor [+ min deelnemers], behalwe taak 1. Taak 1 en taak 7 stel ook wat die interaktante eise betref die meeste eise aan die deelnemers as gevolg van die baie [-]-kenmerke terwyl taak 10 hoofsaaklik [+] kenmerke bevat, wat minder eise stel. Al die take toon die kenmerk van [- gedeelde inhoudskennis] omdat die taaksituasies telkens so is dat daar kennis ontbreek tussen die deelnemers. Verder kan deelnemingsfaktore soos konvergente of geslote uitkomst ook die kompleksiteit van die taak beïnvloed, soos byvoorbeeld in taak 8 en taak 10. Die feit dat daar tweerigtingkommunikasie in al die take, behalwe taak 1, moet plaasvind, kan die kompleksiteit verhoog.

Robinson (2007a) se teorie oor taakomstandighede skakel nou met Pica et al. (1993) se taaktipologie ten opsigte daarvan of die taak 'n oop of geslote antwoord vereis en of daar na 'n konvergente of divergente oplossing beweeg moet word. Die mate van deelname en onderhandeling toon verder ooreenstemming. In taak 3 byvoorbeeld is die korrelasie tussen beide Robinson en Pica et al. 'n geslote antwoord en konvergente oplossing met deelname en onderhandeling wat nodig is.

Vervolgens word na die kognitiewe kompleksiteitsontleding gekyk.

Tabel 8 verskaf 'n opsomming van die taakkenmerke vir elk van die 10 take se kognitiewe kompleksiteit. Taakkenmerke wat nie tipies van die kwadrant is nie, is vetgedruk om te toon dat dit verskil van die tipiese kenmerke van die betrokke kwadrant. Die take is ontleed volgens Robinson (2005: 8) se raamwerk vir kognitiwiteitsanalise en hoe die twee kenmerke, brongerig en bronverspreidend, gebruik kan word om die take te klassifiseer in die vier kwadrante van Robinson (2005: 8) se raamwerk. Take wat in kwadrant 1 val, word beskou as minder kompleks as die ander kwadrante aangesien kwadrant 1 laer eise stel ten opsigte van die hantering en uitvoering van die taal in die taak, asook kognitiewe, konseptuele eise.

Volgens onderstaande tabel kom kwadrant 1-take hoofsaaklik voor. Dit beteken dus dat taak 1, 2, 4, 7, 8 en 10 aan die begin van die kursus georden sal word, gevolg deur taak 9 en daarna taak 5 terwyl taak 6 as kwadrant 4-taak laaste in die taaksiklus geplaas sal word.

**Tabel 4.48: Opsomming van take se kognitiewe kompleksiteitsanalise**

<b>Taak</b>	<b>Brongerigte/ontwikkelingskenmerke</b>	<b>Bronverspreidende/ performatiewe kenmerke</b>	<b>Kwadrant</b>
1	+ <b>baie elemente</b> + min redenering + hier en nou	+ beplanningstyd - <b>parate kennis</b> + enkeltaak	1
2	+ min elemente + min redenering + <b>daar en dan</b>	+ beplanningstyd + parate kennis - <b>enkeltaak</b>	1
3	+ <b>baie elemente</b> + min redenering + hier en nou	+ <b>beplanningstyd</b> - parate kennis - enkeltaak	2
4	+ min elemente + min redenering + <b>daar en dan</b>	+ beplanningstyd + parate kennis + enkeltaak	1
5	+ <b>min elemente</b> + redenering + daar en dan	+ beplanningstyd + parate kennis - <b>enkeltaak</b>	3
6	+ baie elemente + redenering + <b>hier en nou</b>	- beplanningstyd - parate kennis - enkeltaak	4
7	+ min elemente + min redenering + hier en nou	+ beplanningstyd + parate kennis + enkeltaak	1
8	+ min elemente + min redenering + hier en nou	+ beplanningstyd + parate kennis - <b>enkeltaak</b>	1
9	+ min elemente + min redenering + hier en nou	- beplanningstyd - parate kennis - enkeltaak	2
10	+ min elemente + min redenering + hier en nou	+ beplanningstyd - <b>parate kennis</b> + enkeltaak	1

Die volgende tabel, aangepas uit Steenkamp (2009: 367), gee 'n opsomming van die resultate van die kognitiewe kompleksiteitsanalise soos gedoen in dié hoofstuk. Die regterkantse kolom dui aan watter take in die verskillende kwadrante geplaas is op grond van hulle kognitiewe kompleksiteit.

**Tabel 4.49: Opsomming van resultate van kognitiewe kompleksiteitsanalise**

<b>Kwadrant</b>	<b>Taakkenmerke</b>	<b>Taak nr.</b>
1	<div> <div>+ min elemente</div> <div>+ min redenering</div> <div>+ hier en nou</div> <div>lae ontwikkelingskompleksiteit</div> </div> <div> <div>+ beplanningstyd</div> <div>+ parate kennis</div> <div>+ enkeltaak</div> <div>lae performatiewe kompleksiteit</div> </div>	1, 2, 4, 7, 8, 10
2	<div> <div>+ min elemente</div> <div>+ min redenering</div> <div>+ hier en nou</div> <div>lae ontwikkelingskompleksiteit</div> </div> <div> <div>- beplanningstyd</div> <div>- parate kennis</div> <div>- enkeltaak</div> <div>hoë performatiewe kompleksiteit</div> </div>	3, 9
3	<div> <div>+ baie elemente</div> <div>+ redenering</div> <div>+ daar en dan</div> <div>hoë ontwikkelingskompleksiteit</div> </div> <div> <div>+ beplanningstyd</div> <div>+ parate kennis</div> <div>+ enkeltaak</div> <div>lae performatiewe kompleksiteit</div> </div>	5
4	<div> <div>+ baie elemente</div> <div>+ redenering</div> <div>+ daar en dan</div> <div>hoë ontwikkelingskompleksiteit</div> </div> <div> <div>- beplanningstyd</div> <div>- parate kennis</div> <div>- enkeltaak</div> <div>hoë performatiewe kompleksiteit</div> </div>	6

Deur die tien take in terme van Robinson (2005: 8) se raamwerk te orden, stel dit die taakontwerper in staat om die take te klassifiseer ten opsigte van die relatiewe kognitiewe kompleksiteitsvlak van elke taak. Om hierdie kognitiewe kompleksiteitsontleding van die verskillende take met mekaar te kan vergelyk, maak dit vir die taakontwerper moontlik om die take te gradeer in 'n rangorde van minder kompleks na meer kompleks. Die gradering en ordening en die rol van die multiperspektiefbenadering daarin, word in die volgende afdeling bespreek.

#### **4.12.4 Gradering en ordening van take**

Op grond van Robinson se raamwerk kan die 10 take gegradeer en georden word in terme van die kwadrant waarin hulle geplaas is. Take in kwadrant 1, dus taak 1, 2, 4, 7, 8 en 10 sal eerste georden word, gevolg deur take 3 en 9 in kwadrant 2, daarna taak 5 in kwadrant 3 en laastens taak 6 in kwadrant 4 omdat dit die meeste kognitiewe eise stel.

Vir die doeleindes van die navorsing moet in ag geneem word dat die meeste take beplanningstyd gegee is; daarom het die meeste take [+ beplanningstyd], behalwe take 6 en 9. Dieselfde geld parate kennis. In sekere van die take is genoegsame inligting in die taakinstruksies ingewerk en, saam met die parate kennis waaroor die deelnemers beskik, het take 2, 4, 5, 7 en 8 [+ parate kennis]. Beide [+ beplanningstyd] en [+ parate kennis] word met laer performatiewe kompleksiteit geassosieer en dra dus daartoe by dat die taak nie so kompleks is nie. Steenkamp (2009: 368) bevestig dat taakkenmerke aangepas en gemanipuleer kan word om 'n geleidelike toename in kognitiewe kompleksiteit te bewerkstellig. Hy (2009: 370) is verder van mening dat die waarskynlike plek om met die manipulerings van take te begin, beplanningstyd is. Deur beplanningstyd weg te neem, sal die bronverspreidende kenmerke verhoog word en meer performatiewe eise gestel word. So byvoorbeeld kan taak 3 kompleks gemaak word deur beplanningstyd weg te neem sodat dit 'n tipiese kwadrant 2-taak word. Indien taak 1 se beplanningstyd weggeneem word en meervoudige take uitgevoer moet word, dan verhoog dit die bronverspreidende kenmerke tot kwadrant 2-take.

Om die take in terme van Robinson se raamwerk te orden, stel die taakontwerper in staat om die take te klassifiseer, om dus die relatiewe kognitiewe kompleksiteitsvlak van elke taak vas te stel. Om hierdie kognitiewe kompleksiteitsontleding van verskillende take met mekaar te vergelyk, maak dit moontlik om die take te gradeer in 'n rangorde van minder kompleks na meer kompleks. Kwadrant 1-take, wat take met 'n lae vlak van kognitiewe kompleksiteit is, sal eerste in 'n taakgebaseerde sillabus geplaas word. Deur die bronverspreidende kenmerke van 'n taak te vermeerder, kan die algehele kognitiewe kompleksiteit van die taak vermeerder word (Robinson, 2007a: 23). Daarna kan die brongerigte kenmerke geleidelik aangepas word om die algehele kognitiewe kompleksiteit te vermeerder totdat al die kenmerke ooreenstem met die tipiese kwadrant 4-kenmerke. Steenkamp (2009: 368) verwys daarna dat Robinson in sy raamwerk nie tussen die verskillende afsonderlike kenmerke in die brongerigte of bronverspreidende kenmerke vir gradering en ordening onderskei nie. Al die afsonderlike kenmerke dra gelyke gewig en daarom word die gradering en ordening bepaal deur die [+] of [-]-gradering wat daaraan toegeken is. Michel (2011: 18) is van mening dat die kompleksiteitskenmerke 'n tweeledigheid toon as gevolg van die [+] of [-] wat aan elke kenmerk toegeken word. Tog verduidelik Robinson (2007b) dat hierdie kenmerke op 'n kontinuum van eenvoudig na hoogs kompleks gesien moet word.

Vervolgens word die gradering en ordening van die tien take bespreek.

Take 1, 2, 4, 7, 8 en 10 uit kwadrant 1 sal eerste gedoen word. Wanneer na tabel 8 en tabel 9 gekyk word, dan is slegs taak 7 tipies van kwadrant 1-take. Dus sal taak 7 eerste

gegradeer word. Om te bepaal watter van die take daarna gedoen moet word, sal ook gekyk word na die ander taakkenmerke, soos sintaktiese kompleksiteit; Pica et al. (1993) se taaktipologie en die kompleksiteitsgrafiek help ook om die taakkenmerke te identifiseer. Taak 8 en taak 10 het bronverspreidende kenmerke wat reeds kognitiewe eise stel; dus sal dié take volgende gedoen word. Beide is volgens die kompleksiteitsgrafiek en die sintaktiese ontleding nie kompleks nie. Taak 8 is 'n kettingtaak, wat die meeste geleenthede vir intertaalontwikkeling bied, en taak 10 is 'n inligtingsgapingstaak, wat die tweede meeste geleenthede vir intertaalontwikkeling bied. Taak 8 sal eerste van die twee gegradeer word as na die generiese matriks van Robinson (2001d: 38) gekyk word. Die enkeltaak-kenmerk word voor parate kennis aangepas. Dit beteken dat taak 8 voor taak 10 gegradeer sal word. Om te besluit watter een van taak 1 of taak 2 volgende gegradeer sal word, moet daar ook na die ander kenmerke van elke taak gekyk word. Taak 1 en taak 2 het kenmerke in beide dimensies wat verskil; daarom sal die twee take laaste van al die kwadrant 1-take gegradeer word. Sintakties is beide take tot 'n mate kompleks; op die kompleksiteitsgrafiek is taak 1 nie so kompleks nie terwyl taak 2 wel is. Taak 2 is volgens die taaktipologie 'n kettingtaak en taak 1 is 'n inligtingsgapingstaak. Taak 1 sal eerste gedoen word omdat dit reeds baie elemente bevat en nie parate kennis het nie. Taak 2 sal daarna gedoen word omdat dit slegs ten opsigte van die enkeltaak-kenmerk verskil van die bronverspreidende dimensie en dit ook reeds in die daar en dan is, wat reeds brongerigte eise stel. Taak 4 sal laaste gedoen word omdat dit slegs ten opsigte van een kenmerk van die brongerigte dimensie verskil en reeds hoë eise stel. Die ordening van kwadrant 1-take lyk dus soos volg: taak 7, taak 8, taak 10, taak 1, taak 2, taak 4.

Taak 3 en taak 9 is take wat in kwadrant 2 geplaas is. Taak 9 is 'n tipiese kwadrant 2-taak en sal dus voor taak 3 georden word. Taak 3 bevat die brongerigte kenmerk [+ baie elemente] en is dus klaar kompleks terwyl die brongerigte kenmerke nie so kompleks is nie omdat beplanningstyd gegee word. Kwadrant 2-take word dus so georden: taak 9 en taak 3.

Taak 5 as kwadrant 3-taak en taak 6 as kwadrant 4-taak sal heel laaste gedoen word. Taak 5 is nie so kompleks ten opsigte van die brongerigte kenmerke nie omdat dit min elemente bevat. Dus is die konseptuele en kognitiewe eise nie so hoog nie. Taak 5 is weer kompleks ten opsigte van die bronverspreidende kenmerke omdat meervoudige take uitgevoer moet word. Die performatiewe eise is dus hoër. Taak 6 is ook nie so kompleks as tipiese kwadrant 4-take nie aangesien die taak in die hier en nou plaasvind. Dit kan kompleks gemaak word deur dit in die daar en dan te plaas.



Die tien student-dosent-take sal na aanleiding van Robinson se kognitiewe kompleksiteits-ontleding in die volgende volgorde in die sillabus aangebied word:

**Tabel 4.50: Volgorde vir taaksillabus**

Volgorde	Taak
1	7
2	8
3	10
4	1
5	2
6	4
7	9
8	3
9	5
10	6

#### 4.12.5 Linguistiese kompleksiteitsanalise

Laastens is na die linguistiese kompleksiteit van die take gekyk deurdat die spraakeenhede volgens Foster et al. (2000) se ondersoek geanaliseer is. Loschky en Bley-Vroman (1993) en Michel (2011) se ondersoek is ook betrek. Daar kan afgelei word dat taak 1-6 sintakties kompleks is en taak 7-10 nie so kompleks nie.

Hierdie sintaktiese kompleksiteit moet ook in ag geneem word by die ordening en gradering van take in 'n taakgebaseerde sillabus. Só 'n sintaktiese ontleding gee volgens Steenkamp (2009: 360) die taakontwerper 'n goeie aanduiding van die soort en die vlak taal waaraan die studente blootgestel moet word in 'n spesifieke teikenkommunikasiesituasie. Dié tipe van inligting is dus nodig vir die ontwerp van klaskameraktiwiteite en pedagogiese take (Steenkamp, 2009: 360). Dit is ook noodsaaklik vir fokus op vorm sodat die taakontwerper weet op watter taalstrukture gefokus moet word in fokus-op-vorm-aktiwiteite.

Dit is duidelik dat daar 'n korrelasie tussen die kognitiewe kompleksiteit en die sintaktiese kompleksiteit by verskillende take bestaan. Indien na taak 6 gekyk word wat handel oor 'n student wat 'n dosent gaan spreek oor swak klasbywoning en 'n mediese rede daarvoor het, dan kom komplekse sinstrukture voor – veral in die dele waar kousale redenering voorkom. Die *dat*-konstruksie en die gebruik van bysinne en kousale voegwoorde toon dat daar 'n sintakties kompleksiteitskorrelasie met die kognitiewe kompleksiteit is. Daarteenoor is taak 10, wat handel oor 'n inligtingsoordrag van dosent na student, 'n minder kognitiewe en sintaktiese komplekse taak.

In verskeie take in hierdie hoofstuk, naamlik taak 1, 2, 8, 9 en 10, is “Gee instruksies” een van die taalgebruiksituasies. Daar is verskeie skuifstrukture wat gebruik kan word vir die gee

van instruksies. Veral taak 1 bevat etlike voorbeelde van instruksies wat almal in komplekse sinstrukture voorkom: “Moenie deurmekaar raak met die indeling van die tutoriaal groepe nie, want u word daarvoor in nog kleiner groepe verdeel” (sin 17), “Goed; indien u nog enige vrae het, kan u met my of die ander dosent kom praat” (sin 24), “U kan nie self enige veranderinge aan die tutoriaallyste aanbring nie” (sin 58), “Ons begin alreeds volgende week met die tut-klasse” (sin 59), “U hoef nie daardie komponent te volg nie” (sin 72) en “volgende week moet u ’n klasvertegenwoordiger aanwys – so kyk maar hierdie week na die studente om u” (sin 74). Van hierdie instruksies kan bevelend wees, soos in sin 74, of dit kan vermanend wees, soos in sin 59, of dit kan ’n moontlikheidsbetekenis inhou, soos in sin 24. In taak 1 se linguistiese kompleksiteitsontleding is verwys na die gebruik van modale werkwoorde, soos *kan* en *moet*, wat skakel met die gee van instruksies. As ’n taaknoodsaaklike (Loschky & Bley-Vroman, 1993) kenmerk van die dialoog, moet dit in die taakontwerp ingebou word. So kan onderstaande hersieningsoefening byvoorbeeld gegee word oor die gebruik van modale werkwoorde:

#### Taak: Vordering in studie

- a) Die klas word in groepe verdeel. Hulle kies ’n groepleier. Hulle kies iemand anders wat die sinne gaan neerskryf en hulle kies ’n derde persoon wat terugvoer gaan lewer.
- b) Elke groep moet ’n lys reëls/voorstelle (8-10) opstel wat nagekom kan word om in hulle studies te vorder.
- c) Die reëls/voorstelle moet die modale werkwoorde **moet, kan, behoort, moenie, behoort nie, sal nie**, ensovoorts bevat.
- d) Voorbeeld: Wees betyds vir jou klasse. Jy moet betyds vir jou klasse wees.
- e) Elke groepslid moet voorstelle gee. Die voorsitter moet sorg dat almal deelneem. Die voorstelle word op ’n groot vel papier neergeskryf.
- f) Die terugvoerder lees die groep se voorstelle, nadat die vel papier opgeplak is waar die hele klas dit kan sien.
- g) Indien die modale werkwoorde nie gebruik is nie, dan moet die klas saam met die dosent dit korrigeer.
- h) Die klas as geheel kies nou die 10 beste voorstelle/reëls. Dit word op ’n aparte vel papier neergeskryf en opgeplak.

Hierdie taak is ’n gefokusde hersieningstaak oor die gebruik van modale werkwoorde, asook hoe om voorstelle te maak en instruksies te gee.

Die navorsing van Loschky en Bley-Vroman (1993) wat in dié hoofstuk betrek is, het ten doel om aan die taakontwerper leiding te verskaf oor die taalstrukture wat in die pedagogiese take ingebou moet word. Wanneer daar byvoorbeeld by taak 4 aangedui word dat die bywoordelike strukture, soos bywoord van rede, gevolg en voorwaarde, bruikbaar vir

sukcesvolle taakuitvoering is, moet die taak só ontwerp word dat die studente bywoorde sal gebruik aangesien dit effektiewer daarmee uitgevoer kan word. Daarmee saam sal die taakontwerper die aanbeveling dat die *kan*-struktuur bruikbaar is vir die suksesvolle uitvoering van taak 4, dit wel in die taakuitvoering aanvaar.

Foster et al. (2000) en Michel (2011) se ondersoek is gebruik om die sintaktiese aard van die take uit te wys. Dit moet in samewerking met die ander benaderings gebruik word om die kompleksiteit al dan nie van die take te toon.

#### 4.13 Slot

Uit die aanwending van 'n multiperspektiefbenadering soos gedemonstreer in dié hoofstuk, kan afgelei word dat die volgorde waarin die take aangebied sal word, soos volg lyk:

**Tabel 4.51: Opsomming van multiperspektiefbenadering**

Taak	Kwadrant (Robinson, 2005)	Sintaktiese kompleksiteit (Foster et al., 2000)	Taaktipologie (Pica et al., 1993)	Kompleksiteitsgrafiek (aangepas uit Duran & Ramaut, 2006)
7	1	nie oorwegend kompleks nie	meningsuitruilingstaak	nie oorwegend kompleks nie
8	1	nie oorwegend kompleks nie	kettingtaak	nie oorwegend kompleks nie
10	1	nie oorwegend kompleks nie	inligtingsgapingstaak	nie oorwegend kompleks nie
1	1	oorwegend kompleks	kettingtaak	nie oorwegend kompleks nie
2	1	oorwegend kompleks	kettingtaak	oorwegend kompleks
4	1	oorwegend kompleks	inligtingsgapingstaak	oorwegend kompleks
9	2	nie oorwegend kompleks nie	meningsuitruilingstaak	oorwegend kompleks
3	2	oorwegend kompleks	inligtingsgapingstaak	oorwegend kompleks
5	3	oorwegend kompleks	probleemoplossingstaak	oorwegend kompleks
6	4	oorwegend kompleks	probleemoplossingstaak	oorwegend kompleks

Daar is 'n korrelasie tussen die verskillende teoretiese benaderings. Taak 7, wat eerste gedoen sal word, is volgens Robinson (2005) se model in kwadrant 1 geplaas aangesien dit lae ontwikkelings- en performatiewe kompleksiteitseise stel. Na aanleiding van Pica et al. (1993) is dit 'n meningsuitruilingstaak wat die minste geleentheid vir intertaalontwikkeling en tweedetaalverwerwing bied. Aangesien beide Robinson (2005) en Pica et al. (1993) die belangrikheid van take in die ontwikkeling van die studente se intertaalsisteem beklemtoon, is die korrelasie tussen hulle bevindings vir taak 7 dus duidelik. Dit is volgens die kompleksiteitsgrafiek nie kompleks nie. Die sintaktiese ontleding soos deur Foster et al. (2000) gedoen, bevestig die ander benaderings dat taak 7 eerste gedoen sal word omdat dit nie 'n komplekse taak is nie.

Die tipe-take wat in hierdie hoofstuk deur Van Avermaet en Gysen (2006) geïdentifiseer is, toon tipiese taalgebruiksituasies wat tussen studente en dosente op 'n kampus plaasvind. Voorbeelde hiervan is onder meer om met die dosent te praat, om vergelykings te maak, om afsprake te maak en om studente te motiveer. Dit beteken dat studente dié tipe-take in hulle onmiddellike kampusomgewing kan gebruik. Die tipe-take is derhalwe relevant vir studente en voldoen aan die behoefte-analise van generiese akademiesinteraktiewe taal. Van hierdie tipe-take kan in breër taalgebruiksituasies buite die kampus gebruik word.

In hierdie hoofstuk is student-dosent-dialoë binne die universiteitskonteks volgens dieselfde metodologie as hoofstuk drie ondersoek om ook die multiperspektiefbenadering tot taak-ontwerp te illustreer. 'n Verdere doelstelling waarom dieselfde metodologie as in hoofstuk drie gevolg is, is om die verskille tussen die tipe taalgebruik wat studente tussen mekaar en met dosente te toon, naamlik dat die student-student-taalgebruik losser en informeler is en dat die student-dosent-taalgebruik formeel en ingebed is in vaste strukture. Dit toon dat die student-student-taalgebruik interaksioneel is terwyl die student-dosent-taalgebruik transaksioneel is. Volgens Nunan (2010: 217) verskil transaksionele taalgebruik van interpersoonlike taalgebruik (sien afdeling 2.2.3.2).

In hoofstuk vyf word die omskakeling van teikentake na pedagogiese take bespreek. Voorbeelde van pedagogiese take en fokus op vorm wat uit hierdie teikentake ontwerp is, word verskaf.

Hoofstuk ses bevat 'n samevatting en gevolgtrekking van die proefskrif; asook die bydrae wat dit lewer tot tweedetaalonderrig.

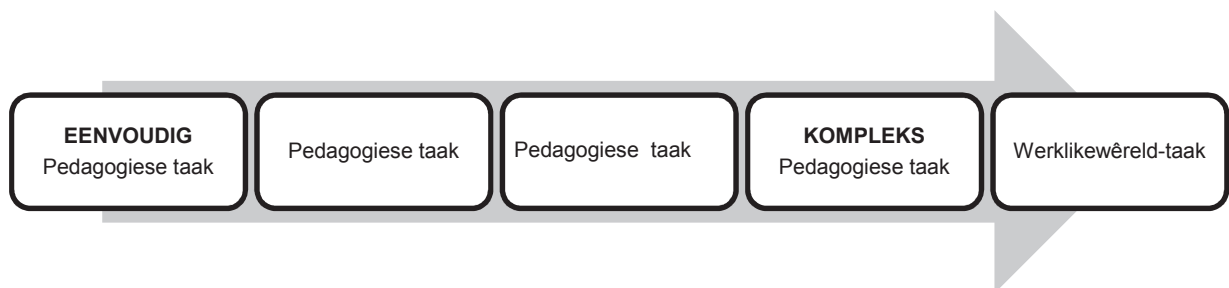
## HOOFSTUK 5. VAN TAAKGEBASEERDE SILLABUS TOT DIE ONTWERP VAN PEDAGOGIESE TAKE

### 5.1 Inleiding

Nadat die verskillende teoretiese benaderings in hoofstuk 2 bespreek is en toegepas is in hoofstuk 3 en in hoofstuk 4, is die vraag vervolgens watter proses moet plaasvind sodat teikentake na klaskamertake in 'n taaksillabus omskep kan word. Die beginpunt by sillabusontwerp en die plek van taakkompleksiteit, omsluit twee vrae: Watter rol moet die take in die sillabus inneem? Hoe kan hierdie take georden word ten einde die kompleksiteitsvlak daarvan te verander om optimale leer van die tweede taal te verseker?

### 5.2 Pedagogiese taakordening

Taakgebaseerde sillabusontwerp het as uitgangspunt die werklikewêreld-take wat die studente aan die einde van die instruksionele program in hul tweede taal moet kan uitvoer. Dit is byvoorbeeld geïllustreer in die gesimuleerde dialoë van hoofstuk 3 en hoofstuk 4. Die vraag oor die rol van pedagogiese take en taakkompleksiteit in 'n taakgebaseerde sillabus kan skematies soos volg voorgestel word:



**Figuur 5.1: Pedagogiese taakordening**

Die prosedure vir die ontwerp van 'n taaksillabus het as beginpunt 'n aanvanklike spesifikasie en taksonomie van die taakkenmerke wat beskikbaar is vir die taak- en sillabusontwerper om pedagogiese take te skep. Hierdie spesifikasies kan egter na my mening nie slegs uitgebreide eenvoudige beskrywings van die maniere hoe pedagogiese take van mekaar verskil, wees nie. Dit sal lei tot oneindige lyste van kenmerke wat geen riglyne aan taak- en sillabusontwerpers gee nie. Die taksonomie moet volgens Robinson (2010: 245) eerder selektief wees ten opsigte van die kategorieë en kenmerke wat aan die volgende drie vereistes voldoen:

- a) Dit moet die effektiwste vir die bevordering van leer en taakuitvoering wees.

- b) Dit moet die beste gebruikswaarde bied aan taakontwerpers, wat poog om die vaardighede te bereik wat nodig is vir werklikewêreld-taakuitvoering in die klaskamer. Die kategorieë en kenmerke word gekies omdat hulle pedagogiese take die beste op 'n koherente wyse met werklikewêreld-taakuitvoering koppel.
- c) Dit moet uitvoerbaar en werkbaar vir taak- en materiaalontwerpers wees.

Bogenoemde drie vereistes kan saamgevat word met die volgende drie terme: die leerproses, teikentaakanalises en operasionele volhoubaarheid. Taakkenmerke moet dus aan dié vereistes voldoen om optimaal gebruik te word in taak- en sillabusontwerp.

Taakkompleksiteit hou verband met die kognitiewe faktore wat intrinsiek kognitiewe uitdagings stel. In afdeling 2.4.2 is Robinson se kennisiehipotese bespreek en is daar verwys na die twee subkategorieë van taakkompleksiteit, naamlik brongerigte en bronverspreidende kenmerke. Die ondersoek na hoe bogenoemde twee kenmerke taakuitvoering beïnvloed én hoe dit toegepas kan word in die gradering en ordening van take ten einde 'n taaksillabus te ontwerp vir kampuskommunikasie in Afrikaans, vorm die grondslag van hierdie studie. Dit is onder meer in hoofstuk 3 en hoofstuk 4 toegepas om te illustreer hoe 'n Afrikaanse taakgebaseerde sillabus vir kampuskommunikasie ontwerp kan word.

Die vraag kan vervolgens geformuleer word hoe om die werklikewêreld-take na pedagogiese take om te skakel.

Robinson (2010: 246) omskryf dié proses as een van afskaling en daarna opgradering. Eers word die kompleksiteit van die performatiewe omstandighede van die werklikewêreld-take afgeskaal deur die invoer van eenvoudige, meer hanteerbare weergawes daarvan aan die studente. Daarna vind die teenoorgestelde proses plaas waar die afgradering omgekeer word en 'n opgradering vind plaas deur die werklikewêreld-egtheid van die take te vermeerder. Die proses word *phase-space* binne die dinamiese/komplekse sisteemteorie genoem (Robinson, 2010: 246). In hierdie proefskrif word die term *tydskale* gebruik. Dié proses word in die volgende afdeling bespreek.

### **5.3 Gradering van werklikewêreld-take na klaskamertake**

Die fundamentele pedagogiese eis van Robinson (2001a; 2001b; 2001c; 2001d; 2003; 2005; 2007a; 2007b) se kennisiehipotese is dat optimale taakgebaseerde tweedetaal-taalgebruik en -leerdergeleenthede oor tyd moet plaasvind. Dit beteken dat die ontwerp en die uitvoer van take wat eenvoudig op al die parameters van die taakeise is, eerste in taakordering en taakgradering moet plaasvind. Daarna moet hul kognitiewe kompleksiteit geleidelik in opeenvolgende weergawes verhoog word. So 'n ordening laat kummulatiewe leer toe omdat

elke taak slegs op een klein manier van die vorige een verskil. Dit lei ook tot opeenvolgende en toenemend konseptuele en kommunikatiewe uitdagings wat studente toelaat om aanpassings en uitbreidings aan hulle intertalige aandagsbronne te maak om sodoende geleenthede vir tweedetaalleer en -ontwikkeling te skep.

Robinson (2010: 247) is van mening dat indien die kompleksiteit van die brongerigte kenmerke verhoog word, dit die aandag op die vorm-funksie/konsep-beginsels sal bevorder, wat tot die studente se intertalige ontwikkeling sal lei. Taakkomplexiteit kan byvoorbeeld verhoog word wanneer intensionele redenering teenoor eenvoudige beskrywings verwag word. Hierdie proses waarby redenering toenemend in die taak verhoog word, plaas die studente se fokus op die opmerk en die internalisering van daardie aspekte van die linguistiese kode wat gebruik kan word ter voldoening van dié komplekse taakeis van intensionele redenering (naamlik die gebruik van kognitiewe stellingswoorde soos *dink* en *wonder* en die komplekse sinstrukture wat daarmee saamgaan). Daarteenoor kan byvoorbeeld die wegneem van beplanningstyd kognitiewe kompleksiteit verhoog deurdat dit die aandagsbronne oor verskillende taakkenmerke, met geen spesifieke linguistiese korrelasie nie, versprei. Deur die kompleksiteit van die bronverspreidende kenmerke te verhoog, word toenemende outomatiese toegang tot huidige linguistiese bronne bevorder.

Robinson (2010: 247) stel twee onderrigontwerpbeginsels vir taakordening voor, wat in afdeling 2.4.3 bespreek is. Dié ontwerpbeginsels is na my mening 'n verfyning van die beginsels wat hy in sy vroeëre navorsing gestel het.

Die eerste beginsel is dat slegs die kognitiewe eise van take georden word. Dit beteken dat take wat byvoorbeeld nie intensionele redenering vereis nie, georden word voor dié wat dit wel eis. Daarteenoor word die interaktiewe eise soos een- of tweerigtingkommunikasie elke keer tydens pedagogiese taakuitvoering voorgestel en geoefen, om te help dat dit oorgedra word wanneer werklikewêreld-take uitgevoer word omdat dit in die geheue ingebed is.

Die tweede beginsel is dat die bronverspreidende kenmerke eerste verhoog word voordat die brongerigte kenmerke verhoog word. Robinson (2010: 248) verduidelik dit soos volg: In die eerste plek (stap een) word take wat eenvoudig ten opsigte van al die kenmerke is, gedoen, byvoorbeeld [+ beplanningstyd], [- intensionele redenering]. Taakuitvoering steun op die eenvoudige, stabiele (ES) "aantrekkende toestand"<sup>46</sup> van die huidige intertaal. Daarna (stap twee) word die kompleksiteit van die bronverspreidende kenmerke verhoog, byvoorbeeld [- beplanningstyd], [- intensionele redenering]. Dit bevorder vinniger toegang tot en sodoende outomatisering (O) van die huidige intertaal. Laastens (stap drie) word die

---

<sup>46</sup> "Simple, Stable (SS) 'attractor state' of current interlanguage".



kompleksiteit van die brongerigte kenmerke verhoog, byvoorbeeld [- beplanningstyd], [+ intensionele redenering]. Dit bevorder die herstrukturering (H) van die intertaal en karteer die ontwikkeling van nuwe vorm-funksie/konsepte van die brongerigte kenmerke. Dit lei maksimum kompleksiteit (K) in, wat die huidige intertaal destabiliseer.

Hierdie stappe maak volgens Robinson (2010: 248) die ESOHK-model<sup>47</sup> of die Eenvoudige Stabiele Outomatiserende- en Herstruktureringskompleksiteitsmodel [my vertaling – EA] vir toenemende tweedetaal pedagogiese taakkompleksiteit uit. Dit word soos volg verduidelik: *i* is die huidige intertaal, *p* die mentale poging, *e* die eenvoudige taakeise, *k* die komplekse taakeise, *bspr* die bronverspreidende taakkenmerke, *brig* die brongerigte taakkenmerke en <sup>a</sup> die potensiële aantal oefeningsgeleenthede van take, wat *in situ* bepaal word deur die dosent wat pedagogiese taakuitvoering dophou.

Die stappe van die ESOHK-model sien soos volg uit:

Stap 1:  $ES = i \times p (ebspr) + (ebrig)^a$

Stap 2:  $O = i \times p (kbspr) + (ebrig)^a$

Stap 3:  $HK = i \times p (kbspr) + (kbrig)^a$

Vervolgens word die ESOHK-model op 'n kaarttaak toegepas. Die voorgestelde werklike-wêreld-taak is dat 'n student in haar tweede taal aan 'n bestuurder moet verduidelik hoe om 'n plek te vind met die gebruik van 'n kaart terwyl hulle deur 'n onbekende area ry.

Die eerste pedagogiese taakweergawe sal eenvoudig ten opsigte van al die relevante taakkompleksiteitskenmerke wees: beplanningstyd word gegee, die roete is gemerk (dus hoef die student net die roete te verduidelik en nie die roete uit te dink én te verduidelik nie), dit is 'n bekende gebied (derhalwe gebruik die student haar voorafkennis van die gebied), dit is 'n klein area met min paaie, geboue en ander landmerke. Met ander woorde: die pedagogiese weergawe steun in stap een op die ES, naamlik [+ beplanningstyd], [+ enkeltaak], [+ parate kennis], [+ min elemente]. Stap 1: ( $ES = i \times p (ebspr) + (ebrig)^a$ ) lees dus soos volg: die eenvoudige stabiele toestand (ES) is gelyk (=) aan die huidige intertaal (*i*) wat gevorm word deur die mentale poging (*p*) wat benodig word om die eenvoudige bronverspreidende (*ebspr*) en brongerigte (*ebrig*) taakeise in soveel moontlik oefeningsgeleenthede (<sup>a</sup>) as wat nodig is, te oefen en baas te raak.

In die volgende weergawes word die taak se bronverspreidende kenmerke meer kompleks gemaak deurdat eers die beplanningstyd in daaropvolgende weergawes weggeneem ([- beplanningstyd]) word; daarna is die roete ongemerk op die kaart ([- enkeltaak]) en dan word

<sup>47</sup> “Simple Stable Automatization Restructuring Complexity Model” of die “SSARC model”.

'n kaart van 'n onbekende area gebruik ([- parate kennis]). Dus steun hierdie weergawes in stap twee op O om outomatiese toegang tot die intertaal te bied. Stap 2 kan soos volg verduidelik word:  $O = i \times p \text{ (kbspr)} + \text{(ebrig)}^a$ : Outomatisering (O) is gelyk (=) aan die huidige intertaal (i) wat gevorm word deur die mentale poging (p) wat daar ingaan om die komplekse bronverspreidende (kbspr) en die eenvoudige brongerigte (ebrig) taakeise in soveel moontlik oefeningsgeleenthede (<sup>a</sup>) as wat nodig is, te oefen en te bemeester.

In die finale weergawe word die taak ten opsigte van die brongerigte kenmerk kompleks gemaak deur die gebruik van 'n outentieke kaart van 'n onbekende area met baie geboue, paaie en landmerke, dus [- min elemente]. Daar moet tussen komplekse en verskillende elemente onderskei word, wat sal lei tot die gebruik van komplekse nominale uitdrukkings, soos die gebruik van relatiewe frases (byvoorbeeld "Die gebou wat aan die regterkant is" of "Die pad waarin ons links gedraai het") en adjektief-naamwoord-plasingskonstruksies (byvoorbeeld "Die eerste nouerige eenrigtingstraat aan die linkerkant"). Met ander woorde: stap drie bevorder die herstrukturering en kompleksifisering (die HK) van die student se huidige intertaalvlak om aan die toenemende taakeise te kan voldoen. Stap 3 word soos volg verduidelik:  $HK = i \times p \text{ (kbspr)} + \text{(kbrig)}^a$ : Herstrukturering en Kompleksifisering is gelyk (=) aan die huidige intertaal (i) wat gevorm word deur die mentale poging (p) wat daar ingaan om die komplekse bronverspreidende (kbspr) en die brongerigte (kbrig) taakeise in soveel moontlik oefeningsgeleenthede (<sup>a</sup>) as wat nodig is, te oefen en baas te bemeester.

Die Driedelige Komponensiële Raamwerk van Robinson (afdeling 2.4.2) onderskei taak-kompleksiteit van taakomstandighede. In die ESOHK-model vir taakordening is ingebou dat slegs taakkompleksiteitskenmerke gedurende taakontwerp gemanipuleer kan word. Volgens Robinson (2010: 254) stel die ESOHK-model voor dat taakomstandighede wel relevant is vir pedagogiese taakuitvoering op grond van die aanvanklike interaksionele en interaktante omstandighede van teikentaakuitvoering gedurende die eerste fase in die instruksionele ontwerp. Dit moet daarna konstant gehou en dupliserend in elke pedagogiese weergawe van die taak voorgestel word sodat dit uiteindelik in die geheue opgeneem word. Dit beteken dat indien daar by die eerste pedagogiese taak twee deelnemers van dieselfde geslag is, wat bekend aan mekaar is, met dieselfde vaardighede en gedeelde kulturele kennis, maar hulle verskil in die rolle wat hul vertolk en wat inhoudskennis betref, én daarby moet tweerigtingkommunikasie plaasvind om by 'n geslote antwoord en konvergente oplossing uit te kom, wat sodoende baie onderhandeling en deelname vereis, dan moet daardie selfde omstandighede weer in die daaropvolgende weergawes voorgestel word.

In die ontleding van die dialoë in hoofstuk 3 en 4 om hulle te gradeer en te orden in 'n taaksillabus is ook na elke taak se taakomstandighede gekyk, maar die studentfaktore, soos

aanleg, beheer van emosies, selfwerkzaamheid en werkende geheue, wat taakmoeilike uitmaak, is geïgnoreer omdat dit geen rol in sillabusontwerp en die ESOHK-model speel nie.

Robinson (2010: 246) argumenteer dat 'n rasionaal waarom leergeleenthede binne taakeise gesitueer en daarna georden word, is sodat taalaanleerders in die taalaanleerproses moet aanbeweeg en vorder. Hierdie ordeningsproses moet ook oor verskillende tydskale gemeet word. Instruksionele ontwerpers poog om hierdie prosesleer te fasiliteer deur die afskaling van die komplekse werklikewêreld-performatiewe omstandighede deur eenvoudige, meer hanteerbare weergawes daarvan aan die leerders te bied. Daarna vind die teenoorgestelde proses plaas deurdat die weergawes opgegradeer word totdat die komplekse pedagogiese taak ooreenstem met die parameters van die werklikewêreld-take wat in die behoefte-analises gespesifiseer is. Werklike pedagogiese taakontwerp is volgens Robinson (2010: 246) “the result of mapping the coordinates on specific real-world tasks identified by a needs analysis to all the parameters of tasks specified by the classification system and taxonomy as available for systematic manipulation”. Elke pedagogiese taak het dus sy eie “parameter-ruimte” wat aangepas en toenemend in werklikewêreld-geloofwaardigheid en -kompleksiteit gegradeer word. Daarom vind navorsing binne die taakgebaseerde teorie oor spesifieke taakparameters plaas, soos [+/- beplanningstyd], byvoorbeeld deur Ellis (2005) en Skehan (1998), en [+/- intensionele redenering], byvoorbeeld deur Robinson (2007). Dié tipe navorsing vind nog nie binne Afrikaanse onderrig plaas nie en dit bied dus aan voornemende navorsers ruimte om hierdie aspekte te ondersoek.

Om prakties te toon hoe bogenoemde proses plaasvind waarvolgens van werklikewêreld-take na pedagogiese take beweeg is, word enkele pedagogiese take, soos ontwerp uit die teikentake van hoofstuk 3 en 4, verskaf. Die take is slegs voorbeelde van pedagogiese take en word dus nie in die volgorde waar dit in die sillabus inpas, bespreek nie.

#### **5.4 Die ontwerp van pedagogiese take uit teikentake**

##### *Voorbeeld 1: Groet- en aanspreekvorme*

Een van die taalgebruikssituasies wat in elke taak in hoofstuk 3 en hoofstuk 4 aangedui is, is hoe om met studente te praat of hoe om met dosente te praat. Met ander woorde: die gepaste groet- en aanspreekvorme. Generiese skuifstrukture soos [groet], [vra na welstand] en [antwoord op vraag na welstand] kom hoofsaaklik in die inleidingsfase van elke dialoog voor. Dit bestaan gewoonlik uit kort, enkelvoudige sinne wat volgens 'n voorgeskrewe of geformuleerde patroon aangeleer word. Hierdie generiese spraakpatroon is maklik om te verwerf en sal vroeg in die sillabus aangespreek word.

Een van die pedagogiese take wat dus aan die begin van die jaar gedoen sal word, is bekendstellings en kenmekaar-take. Die doel van hierdie take sal wees om mense te groet en aan ander voor te stel en om persoonlike inligting te vra. Die fokus op vorm sal W-vrae en Ja/Nee-vrae wees.

Die taaksiklus (aangepas uit taak 1 van student-student-kommunikasie uit hoofstuk 3) kan soos volg aan die begin van die jaar oor twee weke in die klaskamer gedoen word:

#### *Taak 1: Luisteroefening*

Die studente luister na 'n gesprek op CD of kyk na 'n gesprek op DVD. (Die gesprek is byvoorbeeld taak 1 van hoofstuk 3.)

Luister weer na die gesprek en let op die volgende woorde/woordgroepe:

Hallo, julle.  
Hoe gaan dit?  
Goed dankie.  
Dit gaan goed.  
Is jy oor jou verkoue?  
Wat studeer jy?  
Ek moet nou gaan.  
Sien julle.

Die studente luister weer na die gesprek. Hulle moet die volgende oplet: Hoeveel mense kan u hoor? Is hulle mans of vrouens? Kan u die volgende agterkom: hulle name, hulle graad-kursusse, waar hulle bly, hulle studiegewoontes en -tye?

Nadat hulle bogenoemde voltooi het, voltooi hulle die volgende oefening: Is die volgende stellings waar of onwaar?

Johan is moeg, want hy het tot laat gewerk aan sy Sielkunde-werkstuk.  
Sonja moes die Afrikaanse aantekeninge gebring het.  
Johan studeer BA Geestewetenskap.  
Sonja studeer Musiek.  
Student 3, wat Maatskaplike Werk studeer, het nie prakties nie.  
Pieter werk baie in die Opvoedkunde-biblioteek.  
Sonja werk deur die nag aan haar studies.  
Johan studeer deur puntsgewyse opsommings te maak.

Die doel van hierdie taak is om die studente se luistervaardighede in te skerp en sodat hulle kan oplet na persoonlike inligting.

### *Taak 2: Bekendstelling*

Die studente doen die volgende opdragte:

Ken u al u klasmaats se name? Skryf u naam op 'n vel papier neer en gee dit vir die dosent. Neem nou 'n ander vel papier van die dosent en lees die naam. Stap nou na almal in die klas en vind die persoon deur te vra: "Is jy ...?"

Waar kom almal in u klas vandaan? Skryf die naam van die dorp of stad waarvandaan u kom op 'n vel papier neer en gee dit vir die dosent. Neem 'n ander vel papier van die dosent en lees wat daarop staan. Stap nou na almal in die klas en vind die persoon deur te vra: "Is jy van ...?" of "Kom jy van ...?"

Weet u wat studeer die studente in u klas? Skryf u graadkursus op 'n vel papier neer en gee dit vir die dosent. Neem 'n ander vel papier van die dosent en lees wat daarop staan. Stap nou na almal in die klas en vind die persoon deur te vra: "Studeer jy ...?"

Werk in groepe van drie en stel u aan die ander voor. Vra uit oor waar die persone vandaan kom en wat hulle studeer.

Neem u twee gespreksgenote en stel hulle voor aan 'n ander groep. Beweeg aan tot u u twee groepslede aan almal bekend gestel het.

'n Laaste oefening hiervan sal soortgelyk aan 'n "speed-dating"-simulasie wees. Die klas word in groepe verdeel. Groep een se studente sal by tafeltjies sit en groep twee moet op roterende basis in vyfminutesessies van een student na die volgende een aanbeweeg. In daardie vyf minute moet hulle persoonlike inligting vra en uitruil.

Die taalfokus sal wees hoe om vrae te stel en twee "tipes" vrae word gestel sonder dat daar doelbewus 'n taalles gegee word.

#### **W-vrae:**

Wat is jou naam?

Wat is haar naam?

Wat studeer jy?

Waar kom jy vandaan?

Waar bly jy?

Wie is dit daardie?

#### **Ja/nee-vrae:**

Is jou naam Pieter?

Studeer jy Musiek?

Kom jy van Somerset-Wes?

Bly jy in die koshuis?

Ken jy vir Sonja?

### *Taak 3: Visuele voorstelling*

Die studente moet 'n collage van hulleself maak deur die gebruik van prente en woorde uit tydskrifte. Hulle moet hulself deur middel van die collage aan die klas voorstel. Hulle sit hulle collage in die klas teen die muur op en die res van die studente moet vrae oor die collage

vra. Of hulle verduidelik hul collage aan die res van die klas. Die res moet vrae vra indien iets onduidelik is of indien hulle meer besonderhede verlang.

'n Daaropvolgende visuele oefening is wanneer die studente 'n tydlyn van hulle lewens moet maak. Hulle gebruik weereens prente uit tydskrifte of foto's en maak dan 'n visuele voorstelling van hoogtepunte en gebeure wat 'n uitwerking op hulle gehad het. Hulle bied dit chronologies as 'n tydlyn aan. Hul lewenslyn is feitelik en gebaseer op dinge wat werklik met hulle gebeur het, maar dan moet hulle ten slotte op hulle tydlyn ook hulle drome, wense en toekomsdeale uitbeeld.

#### *Taak 4: Persoonlike inligting*

Die studente beantwoord die volgende vraag:

Wat weet u van die persone in jou klas? Lees die vrae hieronder en skryf u antwoorde neer:

Praat jy Frans?

Speel jy klavier?

Kan jy bestuur?

Speel jy tennis?

Hou jy daarvan om fliek toe te gaan?

Die volgende opdrag word daarna gedoen:

Gebruik die inligting hieronder en vind iemand in u klas wat die aktiwiteite doen of gedoen het. Dink aan drie vrae van u eie en skryf dit onderaan neer. Stap nou deur die klas en vra die ander studente die vrae en vul die antwoorde in.

**Vind iemand wat**

**Naam**

al 'n sportmotor bestuur het

al 'n krieket-toetswedstryd bygewoon het

muurbal speel

al 'n marathon voltooi het

musiek studeer

motorfiets ry

nog nooit gevlieg het nie

van Gauteng kom

kontaklense dra

van katte hou

al 'n rock-konsert bygewoon het

wie se naam met J begin

van Durban kom
vandag swart dra

Voortspruitend hieruit sal die verskil tussen die aanspreek van medestudente en van dosente behandel word. In al tien student-dosent-take van hoofstuk 4 kom “Praat met dosente” as een van die taalgebruiksituasies voor; daarom moet die aanspreek van dosente deel van die sillabus vorm.

#### *Taak 5: Luisteroefening*

Die studente luister na 'n gesprek op CD of kyk na 'n gesprek op DVD. (Die gesprek is byvoorbeeld die inleidingsfase van take uit hoofstuk 4.)

#### **Taak 2:**

Goeiemôre, Mevrou. Kan ek u gou spreek?

Môre, mnr Botha. Natuurlik. Kom binne en sit. Hoe gaan dit met u? En die studies?

Nee, dit gaan goed dankie. Ek geniet my kursus, maar dit is moeilik.

#### **Taak 3:**

Middag, Professor.

Goeiedag, mej Vermaak.

Baie dankie dat Professor bereid was om my te sien.

#### **Taak 5:**

Goeiemiddag, Mevrou. Ek het vir u die e-pos gestuur om te hoor van eksamentoelating. U het gesê ek kan u nou kom spreek.

Kom gerus binne en sit. Verduidelik net gou weer wat gebeur het.

#### **Taak 6:**

Goeiemôre, Mevrou. U het gevra ek moet u kom spreek. Is dit nou 'n gepaste tyd?

Môre Samantha. Hoe gaan dit? Dit is reg; ek het gevra dat jy my moet kom spreek. Ek is nie nou juis besig nie en ons kan sommer nou gesels. Kom sit.

#### **Taak 7:**

Kom maar binne.

Goeiemiddag, Doktor.

Goeiemiddag.

Doktor, ek is Amanda de Klerk. Ek het 'n e-pos gestuur waarin ek gevra het of ek u kan kom spreek.

Ja, waarom wil u my spreek?



Die studente luister weer na die gesprek. Hulle moet oplet na hoeveel mense hulle telkens kan hoor, na die verskillende aanspreekvorme, na die groetvorme, na die rede wat telkens gegee word waarom die student die dosent gaan spreek.

#### *Taak 6: E-pos-korrespondensie*

Aangesien etlike van die inleidings van die dialoë in hoofstuk 4 verband hou met afsprake wat per e-pos gemaak word, behoort dié manier van kommunikasie in die sillabus aangespreek te word.

Die volgende opdrag kan aan die studente gegee word:

Hier is e-pos-opskrifte wat deur studente aan dosente gestuur is oor klasverwante onderwerpe. Bespreek saam met u maat watter opskrif u dink is die mees gepaste een om te gebruik en waarom. Skryf daarna u eie opskrif vir situasies 4-6 neer en wys dit aan u maat en bespreek die verskillende opskrifte.

#### **Situasie 1:**

Die student het probleme om 'n opdrag in te lewer:

Help my asseblief.

Help!

Ek benodig hulp met my Afrikaanse opdrag.

? oor opdr.

Enige tyd om my te help?

#### **Situasie 2:**

Die student kan nie die lesing bywoon nie:

Verskoning vir afwesigheid.

Vat een dag af!

Ek is siek.

Ek sal Woensdag afwesig wees.

Vraag na verlof.

#### **Situasie 3:**

Die student stuur 'n opdrag as 'n aanhegsel na die dosent:

Akademiese Skryfopdrag.

Opdrag 2.

Opdrag vir Akademiese Skryfkursus.

Papier.

Nasien.

#### **Situasie 4:**

U wil u dosent per e-pos kontak aangesien u hulp soek om 'n gepaste liriek te kry vir u lirieke-opdrag.

**Situasie 5:**

U wil aan u dosent 'n e-pos stuur om u afwesigheid tydens die vorige lesing te verduidelik.

**Situasie 6:**

U wil die eerste weergawe van u opdrag aan u dosent e-pos sodat hy dit kan deurlees en kommentaar daaroor kan lewer en dit terugstuur.

*Voorbeeld 2: Kaarttaak*

In etlike take in hoofstuk 3 vind rigtingaanduiding plaas. Dit beteken dat die studente in die werklike wêreld rigting moet kan verduidelik.

Hierdie pedagogiese taak is afgelei uit taak 1 van die student-student-kommunikasie in hoofstuk 3:

Eerstens word onderstaande kaarttaak as pretaak gegee. Dit is 'n voorbeeld van 'n inligtingsgapingstaak volgens Pica et al. (1993) se taaktipologie waarin die studente pdaanwysings met die gebruik van 'n kaart moet verduidelik. Hierdie taaksiklus vind in die eerste semester oor vier weke plaas – een taak per week. Dié kaarttaak kan deur die jaar op verskillende manier, uitgebreid en aangepas, gedoen word.

Om die ordening en gradering van dié taak te illustreer, vind die taakordening vir hierde taak soos volg plaas:

**Tabel 5.1: Kaarttaakordening**

Kompleksiteitskenmerke	Eenvoudig 1	2	3	4	Kompleks 5
<b>beplanningstyd</b> (voor gesprek)	+	-	-	-	-
<b>enkeltaak</b> (roete gemerk)	+	+	-	-	-
<b>parate kennis</b> (‘n bekende area: kampus)	+	+	+	-	-
<b>min elemente</b> (‘n klein area op kampus)	+	+	+	+	-

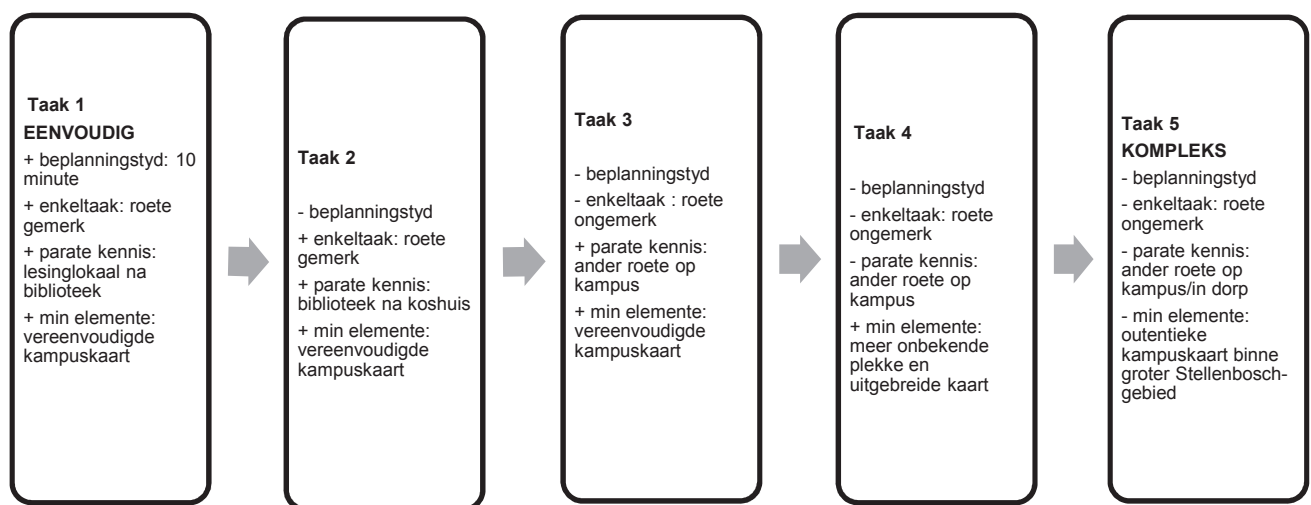
(vereenvoudigde kampuskaart)

(outentieke kampuskaart)

Die student kry 'n vereenvoudigde kaart van die kampus met die roete van die lesinglokaal na die biblioteek daarop aangedui. Hy kry beplanningstyd van 5 minute hoe om die roete aan 'n medestudent te verduidelik. Dit is pedagogiese taak 1. Daarna, in taak 2, word

beplanningstyd weggeneem en moet hy aan 'n medestudent sonder beplanning 'n ander gemerkte roete van die biblioteek na een van die koshuise verduidelik. In taak 3 word 'n ander roete nie gemerk op die kaart nie en moet hy dit sonder beplanningstyd verduidelik. In die volgende weergawe (taak 4) bevat die kaart meer minderbekende of onbekende gebiede van die kampus en moet hy 'n ander ongemerkte roete sonder beplanningstyd aan 'n medestudent verduidelik. Laastens word 'n kaart van die hele kampus en Stellenbosch gegee en moet hy 'n ongemerkte roete(s) sonder beplanningstyd verduidelik.

Die pedagogiese ordening kan soos volg voorgestel word:



**Figuur 5.2: Pedagogiese ordening van kaarttaak**

Vervolgens sal hierdie werklikewêreld-taak uit taak 1 in hoofstuk 3 gegee word: Student vier bly in die koshuis (sien spreekbeurt 36 in taak 1). Sy moet aan student twee verduidelik hoe om by die koshuis uit te kom aangesien hulle saam aan 'n taak gaan werk.

Uit taak 1 kan onder meer die volgende werklikewêreld-kaarttake gegee word:

Student twee nooi almal om die naweek by hom te kom braai. Hy bly in Somerset-Wes (sien spreekbeurt 44 in taak 1). Hy verduidelik aan die ander hoe om daar uit te kom.

Student twee, wat in Somerset-Wes woon, het vergeet om die stoof af te skakel en moet nou gaan toets skryf. Hy moet aan student een verduidelik hoe om by sy blyplek by sy ouerhuis uit te kom, in die huis in te kom en die stoof af te skakel.

Bogenoemde taak is ietwat meer kompleks as die voorafgaande taak aangesien die student meer aspekte as net die roete moet verduidelik.

Student drie studeer Maatskaplike Werk en doen prakties by 'n outehuis in Kayamandi (sien spreekbeurte 14 en 23 in taak 1). Sy moet vroeg van die prakties vertrek en na 'n plek in Kaapstad geneem word. Student vier moet haar met haar motor gaan haal en na Kaapstad neem. Student drie verduidelik aan student vier hoe om by die ouetehuis uit te kom en waar die plek in Kaapstad is.

Die volgende inligtingsgapingskaarttaak word byvoorbeeld later in die sillabus (tweede semester) gedoen: Die studente word in twee groepe verdeel en werk in pare. Hulle neem twee-twee teenoor mekaar plaas en mag nie mekaar se kaarte sien nie. Die groep een-studente ontvang 'n kaart van die kampus van die universiteit waarop roete(s) wat na verskeie eindbestemmings en geboue lei, gemerk is. Die groep twee-studente ontvang ook dieselfde kaart, maar die roete(s) is nie aangedui nie en daar is nie gebou- of bestemmingsname op nie. Groep twee se studente kry die opdrag om self dieselfde roete(s) as wat op groep een se kaart is, te teken na aanleiding van vrae wat hulle aan groep een stel. Studente in groep een moet dus die roete(s) wat op hulle kaart is, verbaliseer. Studente in groep twee moet uitwerk watter vrae hulle aan groep een moet stel om die geboue te identifiseer en die roete(s) op hulle kaart te kan teken. Wanneer die kaart voltooi is, word die twee kaarte vergelyk. Die doel van die taak is dat groep een se studente die roete(s) korrek moet kan verduidelik – hulle moet dus rigtings- en ander roete-aanduiders kan gebruik. Groep twee se studente moet weer die korrekte vrae stel om die kaart te kan voltooi.

Voortspruitend hieruit word die dorp as bron gebruik en onderstaande kaarttaak word heelwat later in die sillabus gegee:

Bestudeer die kaart van Stellenbosch en voer die volgende instruksies uit:

- a) Dui met 'n swart pen die kruising van Drostdystraat en Kerkstraat aan, met 'n rooi pen die kruising van Adringastraat en Mullerstraat aan en met 'n bruin pen die hoek van Merrimanlaan en Bosmanstraat aan.
- b) Kleur in soos volg: blou vir water, oranje vir museums, groen vir sportgronde, pienk vir gastehuse en geel vir kerke.
- c) Trek die kortste roete tussen die hospitaal en u koshuis.
- d) Indien u in Dorpstraat stap en dan in Markstraat stap, waar sal u uitkom?
- e) Nadat u bogenoemde prosesse uitgevoer het, watter gebou sal aan u regterkant wees?
- f) Watter plek is in Heroldstraat?
- g) As u met Adam Tas-weg ry, sal u by Somerset-Wes uitkom?
- h) Ry u met dieselfde pad Kaapstad toe as Paarl toe?
- i) Is daar 'n treinspoor aangedui op die kaart?
- j) Verduidelik vir 'n vreemdeling volgens die kaart hoe om van Noordwal tot in Dennesig te kom.

### *Voorbeeld 3: Gunstelingkuierplekke*

Taak 4 uit hoofstuk 3 gaan oor studente wat gesels oor hul gunstelingkuierplekke. Die onderstaande taak is hieruit ontwerp. Die studente is aangemoedig om hulle eie vrae te vra aangesien die vrae wat gegee is, slegs as riglyne dien. Hulle moes dink aan aspekte soos ligging, pryse, besigheidsure en ander inligting waaroor hulle graag sou wou beskik. Die taak was net van toepassing op Stellenbosch. Dit is vroeg in die taaksillabus gedoen. Dit kan gekoppel word aan 'n kaarttaak. Die taalfokus was vraagstelling.

Restourante: Doen navorsing en vind inligting oor drie gewilde restourante (uitgesluit pizza-restourante) onder studente. Waarom is elke restaurant gewild? Wat is elkeen se spesialiteit? Waar is dit geleë? Wat is die tye wanneer hulle oop is? Hoe bekostigbaar is die pryse vir studente?

Pizza-restourante: Doen navorsing en vind inligting oor drie pizza-restourante. Wat maak hulle so gewild onder studente? Waar is hulle geleë? Lewer hulle af? Hoe lank duur 'n aflewering? Moet u vir die afleweringpersoon 'n footjie gee? Wat is hulle besigheidsure?

Kruidenierswinkels: Doen navorsing en vind inligting oor drie kruidenierswinkels. Wat maak hulle gewild onder studente? Hoe verskil hulle van mekaar? Watter een bied die beste kwaliteit voedsel aan? Watter een is die mees gerieflike een vir studente?

Parke: Doen navorsing en vind inligting oor drie openbare parke. Waar is hulle geleë? Watter ontspanningsaktiwiteite vind daar plaas? Bied die parke enige spesiale vertonings of gebeurtenisse aan? Wanneer kan hulle besoek word?

Fliekteaters: Doen navorsing en vind inligting oor drie fliekteaters. Waar is hulle geleë? Wat is die unieke kenmerk(e) van elkeen? Word studente-afslag by enigeen aangebied?

Boekwinkels: Doen navorsing en vind inligting oor drie boekwinkels. Waar is hulle geleë? Wat is hulle besigheidsure? Watter tipe boeke en ander produkte word by elkeen aangebied? Bied hulle enige spesiale aanbiedings aan? Bied hulle enige ander (literêre) aktiwiteite aan?

Kafees: Doen navorsing en vind inligting oor drie kafees naby die kampus. Waar is hulle geleë? Wat is hulle besigheidsure? Watter tipe kos kan u by die kafees koop?

Musiek: Doen navorsing en vind inligting oor drie gewilde plekke waar u na musiek kan gaan luister. Is daar deurgeld wat gevra word? Kan mens daar dans? Watter soort musiek word by elkeen aangebied? Wat is die unieke kenmerk(e) van elke plek?

Nadat die studente die inligting uitgevind het, moes hulle dit mondeling kom aanbied.

#### *Voorbeeld 4: Gunstelingsuniversiteitsvakke: Opname*

Uit taak 1 van hoofstuk 3 is onderstaande pedagogiese taak ontwerp, wat hier volgens Willis (1996) se taaksiklus aangebied word:

##### Pretaak:

1. Verdeel die studente in groepe van drie. Die groep kies 'n voorsitter.
2. Die dosent stel die tema bekend: gunstelinguniversiteitsvakke.
3. Sy vra eerstens watter vakke die studente op skool gevolg het, daarna vra sy watter vakke hulle op universiteit volg en skryf dit op die bord neer – die doel hiervan is om die bestaande intertaal en meer spesifiek die studente se woordeskat te bepaal en uit te brei. Hulle mag die vakke in Engels sê en dan word probeer om telkens iemand te kry wat die Afrikaanse term ken. Indien nie, word die woordeboeke gebruik of die dosent sê die korrekte term. Sodoende hoor die studente ook die korrekte term en uitspraak. Die taalfokus hier is dus woordeskat.
4. Die studente moet hierna die universiteitsvakke klassifiseer en in groepe verdeel byvoorbeeld tale, die sosiale wetenskappe, ensovoorts.
5. Die dosent vertel dan van die vakke waarvan sy op universiteit gehou het en hoekom.
6. Die studente kry die volgende taak: *Vertel vir die groep watter vak(ke) is jou gunsteling en van watter vak(ke) jy nie hou nie. Gee redes.*
7. Die studente kry drie minute individuele dinktyd en moet dan begin praat – hulle moet in Afrikaans probeer praat.

##### Taak:

1. Die voorsitter moet elke student toelaat om 2 minute lank te praat.
2. Die voorsitter moet laaste praat.
3. Elke student lewer terugvoer in die groep oor iemand anders in die groep – met ander woorde hulle moet herhaal wat die persoon gesê het. Sodoende word luistervaardighede en memorisering getoets.
4. Die voorsitter besluit wie praat oor wie.

##### Taakfokus:

1. Die voorsitter moet, nadat almal gepraat het, terugvoer aan die groot groep gee.
2. Die doel is om uit te vind watter vakke die meeste en watter vakke die minste gewild was. Die dosent (of een van die ander studente) skryf dit op die blaaibord neer.
3. Die redes moet ook kortliks gegee en neergeskryf word.
4. Die doel is om te bepaal watter vakke die gewildste of ongewildste is; of mans en dames van dieselfde vakke hou of nie; en wat die algemene redes vir die keuses is.

5. Die studente moet luister na frases wat keuses uitdruk: “ek hou van” of “ek het die meeste gehou van” of “ek haat” – dit is die taalfokus van die mondeling.

Taak:

1. Afleidings moet nou in die klein groepe gemaak word oor die inligting op die blaaibord.
2. Dit moet neergeskryf word.

*Voorbeeld 5: Inligtingsgapingstaak: Fliek*

Na aanleiding van taak 5 in hoofstuk 3, is onderstaande taak uit Nunan (2010: 129) vertaal, aangepas en ontwerp:

Elke student kry dele van 'n tabel met verskillende soorte inligting daarop, daarom is dit 'n inligtingsgapingstaak volgens Pica et al. (1993) se taaktipologie. Hulle mag nie na mekaar se tabelle kyk nie en moet deur middel van vrae die inligting uitruil. Wanneer hulle die taak voltooi het, moet hulle dus by 'n geslote antwoord uitgekom het, naamlik die mees gepaste tyd om te gaan fliek. Die taak kan aangepas word deurdat die dosent vir die studente die opdrag gee om een ding op die rooster te verander en dan moet hulle die taak weer doen. Die taalfokus is om vrae te vra deur die gebruik van strukture soos “Wat doen Karen Vrydagaand?” en die oefening van vorme soos “maak planne” en “verskoning aanbied”.

'n Opvolgtaak kan later gegee word waar elke student 'n rooster invul met dinge wat hy werklik daardie week moet doen. Hy moet saam met 'n ander student werk om 'n gepaste tyd te vind om te gaan fliek.

Student A:

Bestudeer die onderstaande tabel:

U en u maat wil 'n fliek gaan kyk saam met u vriende. Vra vrae en besluit wat is die beste tyd om te gaan.



**Tabel 5.2: Fliek-kyk 1**

	Vrydagaand	Saterdagmiddag	Saterdagagaand	Sondagmiddag	Sondagaand
<b>Bob</b>	werk laat		ontmoet suster op lughawe		berei voor vir 'n toets
<b>Karen</b>				gaan inkopies doen	
<b>Philip</b>					
<b>Joan</b>		neem motor na motorhawe		bak koekies	

Student B:

Bestudeer onderstaande tabel:

U en u maat wil 'n fliek gaan kyk saam met u vriende. Vra vrae en besluit wat is die beste tyd om te gaan.

**Tabel 5.3: Fliek-kyk 2**

	Vrydagaand	Saterdagmiddag	Saterdagagaand	Sondagmiddag	Sondagaand
<b>Bob</b>		het 'n toets			
<b>Karen</b>	maak woonstel skoon		besoek tante in hospitaal		
<b>Philip</b>		speel tennis		leer vir eksamen	
<b>Joan</b>			gaan na konsert		

Nadat bogenoemde voorbeelde van pedagogiese take verskaf is om die proses van omskakeling van werklikewêreld-take na pedagogiese take te illustreer, word in die volgende afdeling gekyk na die doel van hierdie proefskrif, naamlik om leiding te verskaf vir die ontwerp van 'n Afrikaanse taakgebaseerde sillabus.

## **5.5 Die ontwerp van 'n taakgebaseerde sillabus**

### **5.5.1 Inleiding**

Ellis (2003: 206) betoog dat dit belangrik in die konstruksie van taakgebaseerde sillabusse is dat taakspesifikasies in die sillabus ingesluit behoort te word. Hy is van mening dat dit nuttig sal wees indien take geklassifiseer word in terme van hulle tipes, dat hulle tematiese inhoud bepaal word en dat hulle daarna gegradeer en georden word deur die gepaste kriteria. Saam met die konstruksie van taakgebaseerde sillabusse, moet die taakontwerper die taakgebaseerde instruksies in elke taak beplan. Die plek van die taalfokus is ook belangrik.

### **5.5.2 Die ontwerp van 'n taakgebaseerde sillabus**

In afdeling 2.3.3.3 is die taakgebaseerde sillabus breedvoerig bespreek. Duidelikheidshalwe word enkele aspekte rondom die konstruksie van 'n taakgebaseerde sillabus kortliks onder die loep geneem. Ellis (2003: 229) verskaf opsommend die volgende riglyne vir die ontwerp van 'n taakgebaseerde sillabus:

- a) Die bepaling van die kursusdoelwitte in terme van:
  - i. die pedagogiese fokus (algemene of spesifieke doelwit),
  - ii. die vaardigheidsfokus (luister, praat, lees, skryf), en
  - iii. die taalfokus (ongefokus en/of gefokus);
- b) die bepaling van die taaktipes in terme van inset, omstandighede, prosesse en uitkomstes, wat in afdeling 2.2.5 bespreek is;
- c) die bepaling van die taakonderwerpe; en
- d) die ordening van die take in ooreenstemming met graderingskriteria.

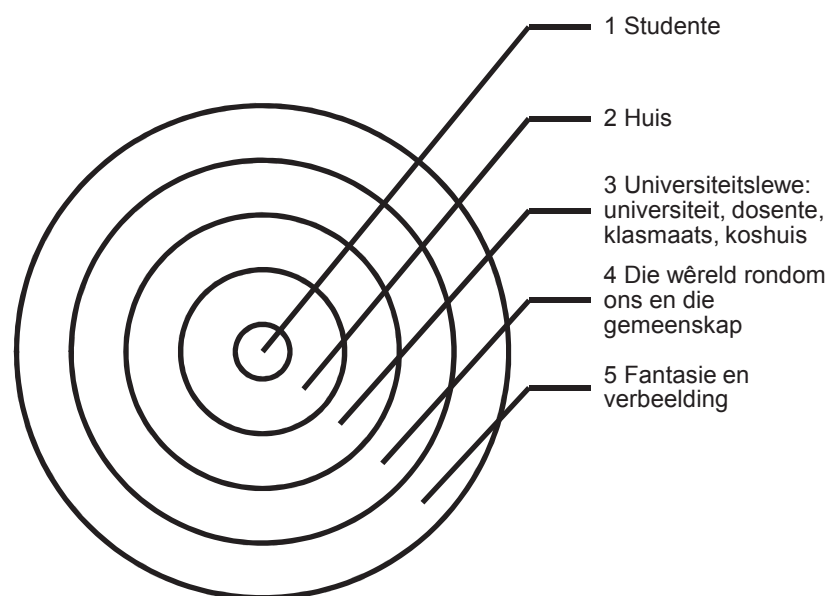
Soos in afdeling 2.2.4 bespreek, is daar verskillende maniere om take te klassifiseer, naamlik die pedagogiese, die retoriese, die kognitiewe en die psigolinguistiese klassifikasie. Ellis (2003: 217) verskaf 'n algemene raamwerk vir taakklassifikasie in terme van hul ontwerpeienskappe, naamlik die inset (die aard van die inset wat verskaf word), die omstandighede (die manier waarop die inligting voorgestel en gebruik word), die prosesse (die aard van die kognitiewe werking en die aard van die diskoers wat die taak vereis) en die uitkomstes (die aard van die produk wat die gevolg is nadat die taak uitgevoer is). Sien afdeling 2.2.5 vir 'n volledige bespreking van die ontwerpeienskappe.

Na aanleiding van bostaande algemene raamwerk van Ellis (2003: 229) lyk 'n aangepaste voorbeeld van 'n taakgebaseerde sillabus, wat op kampuskommunikasie van toepassing is en gebaseer is op Prabhu (1987) se sillabus, soos volg [my aanpassing en vertaling – EA]:

**Tabel 5.4: Taakgebaseerde sillabus vir kampuskommunikasie**

Onderwerp	Algemene aktiwiteite	Taakopsies
Klasrooster	<u>Lyste:</u> Konstruksie van rooster na aanleiding van beskrywings/instruksies <u>Vergelyking:</u> Bestudering van rooster om frekwensie van lesings in verskillende grade te identifiseer <u>Probleemoplossing:</u> Konstruksie van rooster vir studente van spesifieke vakke binne graadprogramme	<u>Inset:</u> Visueel/geskrewe Vaste struktuur <u>Omstandighede:</u> Gedeelde inligting Tweerigting Opsionele inligtingsbenodighede <u>Prosesse:</u> Verduidelik/redeneer Dialoog <u>Uitkomste:</u> Visueel/geskrewe Geslote

Vir die kies van taakinhoude, is Ellis (2003: 218) van mening dat dit afhang wat die doel van die kommunikasie is. Die taakontwerper behoort die onderskeid tussen algemene taalvaardigheidskursusse en spesifiekedoeleindekursusse in ag te neem. Vir algemene taalkursusse stel Ellis (2003: 218) voor dat daar na onderwerpsbekendheid, intrinsieke belangstelling en voorspelbare onderwerpsrelevansie gekyk word. Wat algemene kursusse betref, kan onderstaande temadinamo uit Ellis (2003: 219) gebruik word [deur my vertaal en aangepas – EA]:


**Figuur 5.3: Temadinamo**

In die Afrikaanse Taalverwerwingsklasse gebruik ek die temadinamo onder meer soos volg: binne tema 1, *Studente*, word onderwerpe soos “verjaarsdae”, “eetgewoontes”, “klere” en “liggaamsdele” behandel. Tema 2 word gebruik om onderwerpe oor die *huis*, soos byvoorbeeld “woonvertrekke” en “familieverbande”, in die sillabus in te bring. Binne tema 3 word relevante onderwerpe, soos in die dialoë van hoofstuk 3 aangeraak is, gebruik, byvoorbeeld “koshuiskos” (taak 8), “verlore studentekaart” (taak 9) en “die kies van verenigings” (taak 2). Uit hoofstuk 4 word onderwerpe soos byvoorbeeld “spreek dosent oor toetsuitslag” (taak 3) of “spreek dosent oor swak klasbywoning” (taak 5 en taak 6) behandel. Tema 4, *Die wêreld rondom ons en die gemeenskap*, word ook in die klasse gebruik deurdat Stellenbosch en die breë omgewing as onderwerpe gebruik is vir sekere take, soos byvoorbeeld taak 5 of taak 4 in hoofstuk 3. Telkens word die studente se vaardigheidsvlakke in ag geneem wanneer onderwerpe beplan word.

By die kies van taakinhoude vir spesifiekedoeleindekursusse word ’n analise van die teiken-take en die algemene taakinhoud gedoen, soos bespreek is in afdeling 2.3.4. Hier word onder meer gekyk na wat die spesifieke kursus van die studente vereis en waarom hulle die kursus volg. Sommige beroepsbeskrywings omskryf reeds die teikentake, byvoorbeeld ’n vlugkelner se beroepsbeskrywing sluit in “bedien ontbyt”, “bedien middagete” en “bedien aandete”, wat in een teikentaaktipe, naamlik “die bediening van maaltye”, saamgevat kan word. In ’n Afrikaanse Taalverwerwingskursus is teikentaaktipes soos “tyds- en ruimtelike aanduidings”, “praat met ’n dosent”, “redeneer” of “gee instruksies” in die taakgebaseerde sillabus ingesluit. Dit is onder meer in afdeling 3.12.1 en afdeling 4.12.1 bespreek.

Volgens Ellis (2003: 97) en Willis en Willis (2007: 170) wys navorsing daarop dat wanneer studente ’n taak herhaal, hulle uitvoering daarvan op verskeie wyses verbeter, soos byvoorbeeld voorsetsels word korrekter gebruik; hulle kan komplekse sinstrukture baasraak en hulle raak algaande meer vloeiend. ’n Herhalende taakuitvoering moet onder dieselfde taakomstandighede as die eerste uitvoering plaasvind. Daarom word take in taakreekses gedoen en vind die ordening deur die jaar plaas, soos gedoen in die kaarttaak in afdeling 5.2. Dit sluit aan by Robinson (2010: 246) se nosie van tydskaal. Dieselfde beginsel word in die Afrikaanse Taalverwerwingskursusse toegepas.

Vir die gradering van take is op Robinson se onderskeid tussen taakkompleksiteit, taakomstandighede en taakmoeilikeid gesteun, soos bespreek in afdeling 2.4.2 en toegepas in hoofstuk 3 en hoofstuk 4.

’n Voorbeeld van ’n vereenvoudigde taakgebaseerde sillabus met die oog op kampus-kommunikasie lyk soos volg:

**Tabel 5.5: Vereenvoudigde taakgebaseerde sillabus vir kampuskommunikasie**

<b>Eenheid en onderwerp</b>	<b>Woordeskat</b>	<b>Grammatika</b>	<b>Vaardighede en funksies</b>
1. Eerste ontmoeting Ontmoet mense	Bekendstellings Groetvorme Persoonlike inligting Partytjies Uitnodigings	Persoonlike voor-naamwoorde Werkwoord “is” Ja/nee-vrae W-vrae soos “wat” of “wie” Vraagstellings Beskrywings	Vra en beantwoord persoonlike inligtingsvrae Invul van vorm wat persoonlike inligting vereis Stel mense bekend Lees partytjie-uitnodigings Praat oor voor- en afkeure
2. Roetebe-skrywings	Vervoer Rigtingsaanwysings Betaling	Meervoud en verkleining Teenwoordige tyd Plekvoorsetsels W-vrae soos “waar” Vraagformulerings soos “Hoe kom ek by ...?”	Vind plekke op 'n kaart Verstaan bus-/treinroetes en -pryse Vra aanwysings Gee aanwysings Praat oor jou plek van herkoms
3. Inkopies Geld	Kos Klere Geld en pryse Banke Bankrekenings Buitelandse valuta	Byvoeglike naamwoorde Ja/nee-vrae W-vrae soos “wat” of “waarom” H-vrae soos “hoeveel” Getalle (bedrae)	Lees koerantadvertensies en ander advertensies Praat oor voor- en afkeure Praat oor pryse en groottes Volg instruksies Voltooi 'n bankvorm Redeneer oor voor- en nadele
4. Behuising	Akkommodasie Soek 'n woonplek Meubels	Byvoeglike naamwoorde Rigtingaanduidings	Verstaan koerant-advertensies Beskryf 'n plek waarvan jy hou Gee adres
5. Besienswaardig-hede Uiteet	Vryetydsaktiwiteite Stede en besienswaardighede Restourante Kos en drank Resepte	Modale werkwoorde Vergelykende adjektiewe Beskrywings Hoeveelhede	Luister na radio-advertensie Kyk na TV-advertensie Skryf dagboek Lees koerantartikels Verstaan spyskaarte Lees restaurantadvertensies Bestel kos

Bo en behalwe bogenoemde aanduidings, is ook aandag geskenk aan:

- Taal in aksie: In dié gedeelte word die taal wat aangeleer is, kommunikatief en effektief gebruik om 'n praktiese taak te voltooi.
- Kommunikasietake: Sommige eenhede bevat besluitnemingstake, inligtingsgapings-oefeninge en rolspel.
- Leerfokus: Dié gedeelte help die studente om te dink aan die maniere hoe Afrikaans aangeleer en verwerf word en om Afrikaans meer effektiewer te leer.
- Buiteklaskamer-take: Hier moet die studente Afrikaans buite die klaskamer gebruik.

- e) Taalhersiening: Daar word telkens aan die einde van eenhede 'n taalhersienings-aktiwiteit gegee. Dit is sodat die studente kan hersien wat hulle geleer het en ook om hulle vordering te monitor.

Behalwe vir taakordening in 'n sillabus, kan taakordening ook binne individuele lesse plaasvind.

### **5.5.3 Metodologie van taakgebaseerde instruksie**

Die gebruik vir 'n taakgebaseerde raamwerk binne die klaskamer berus op twee besluite, naamlik 'n besluit oor die basiese formaat van die les en 'n besluit oor die opsies wat gebruik sal word in elke fase. Die organisasie van taakgebaseerde lesse kan uit 'n pretaak-, 'n hooftaak- en 'n posttaakfase bestaan. Die deelnemende struktuur van taakgebaseerde lesse kan uit individuele studente-aktiwiteite, dosent-klas-aktiwiteite en groepwerk bestaan.

Volgens Willis en Willis (2007: 21) sal 'n taakgebaseerde les nie net een taak behels nie, maar 'n reeks take wat met mekaar verband hou. Dit is belangrik om so 'n taakreeks te beplan. Hierdie beplanning begin na Willis en Willis (2007: 23) se mening met die identifisering van 'n onderwerp. Daarna moet op teikentake, wat nou verband hou met werklikewêreld-aktiwiteite en -taalgebruik, besluit word. In die volgende fase moet besluit word hoe die leerder voorberei word vir die taak. Die plek van die taalfokus moet in die les ingewerk word.

Willis (1996: 155) stel die volgende bruikbare taakgebaseerde raamwerk vir klaskamer-aktiwiteite voor, wat in afdeling 2.2.5 kortliks bespreek is:

#### **a) Pretaak:**

- i. Stel die onderwerp bekend en definieer dit;
- ii. gebruik aktiwiteite om die bestaande woordeskat te aktiveer of om nuwe woordeskat bekend te stel;
- iii. voorsien voorbeelde van taakvoltooiing; en
- iv. verskaf instruksies vir taakvoltooiing.

#### **b) Taaksiklus:**

- i. Pretaak: hersien instruksies vir taakvoltooiing; assessee en spreek enige verwarring aan;
- ii. beplanning: luister, ordening en sortering, vergelyking, probleemoplossing, gedeelde ondervinding, kreatiewe take; en
- iii. terugvoering: studente verskaf terugvoering oor die taakvoltooiing op 'n manier dat hulle die nuwe aangeleerde taalstruktuur of taalvorm kan gebruik.

c) Taakfokus:

- i. 'n Skuif van die fokus op betekenis na die fokus op vorm;
- ii. ontwikkel en bevorder akkuraatheid deur aandag te plaas op gebruik;
- iii. sluit beide taalpraktyk en taalanalise in; en
- iv. taalfokusaktiwiteite: semantiese konsepte, woord-analise, semantiese analise, uitpak van sinne, herverpak van sinne, sintaktiese analise, paragrawe, openinge in sinne.

Voortspruitend uit Willis (1996) se navorsing, verskaf Willis en Willis (2007: 254) 'n inligtingstuk wat hulle by werkswinkels gebruik vir die beplanning van 'n taakgebaseerde les [my vertaling – EA]:

1. Toets jou taak (take) op iemand anders. Verfyn jou taakinstruksies en skryf dit neer.
2. Indien moontlik, neem twee eerstetaalsprekers (of sprekers wat die tweede taal vlot kan praat) gedurende taakuitvoering op en selekteer en transkribeer dele daarvan vir gebruik in die klas.
3. Gebruik onderstaande taakgebaseerde onderrigraamwerk en beplan elke fase. Besluit waar jy die opname gaan gebruik.

**Pretaak-bekendstellingsaktiwiteite/minitake**

**Taak**

**Beplanning van 'n verslag**

**Terugvoering**

**Fokus op vorm**

Identifiseer bruikbare woorde, frases en patrone van die teks/opname. Sistematiseer hulle en klassifiseer hulle in semantiese, funksionele, nosiële of strukturele kategorieë.

Beplan analiserende en praktiese aktiwiteite

**Taakherhaling en/of evaluering**



Vervolgens word twee voorbeelde verskaf van take wat volgens Willis (1996) se raamwerk aangebied is:

*Voorbeeld 1: Mondeling oor naweekaktiwiteite*

Indien die dosent byvoorbeeld 'n mondelingopdrag gee waar die studente oor 'n naweek-aktiwiteit (aansluitend by taak 5 in hoofstuk 3) moet doen, kan die volgende taakordening plaasvind:

- a) Bekendstelling: Die dosent begin om vir die studente te vertel van sy eie naweek-aktiwiteite of hulle luister na 'n opname waar studente praat oor naweekaktiwiteite. Die studente word aangemoedig om vrae te vra.
- b) Voorbereiding: Die studente word gevra om 'n lys van al die dinge te maak wat hulle oor hulle naweek gedoen het. Hulle gebruik woordeboeke om hulle hiermee te help.
- c) Teikentaak 1: Die studente word in groepe van drie of vier geplaas. Hulle moet vir mekaar van hulle naweekaktiwiteite vertel. Daarna moet hulle besluit wie die besigste of lekkerste of interessantste naweek gehad het.
- d) Beplanning: Die groeplede help nou die een persoon wat die besigste of lekkerste of interessantste naweek gehad het om voor te berei om vir die hele klas te vertel hoe sy naweek verloop het.
- e) Teikentaak 2: Twee of drie studente word gevra om van hulle naweek te vertel. Die klas luister en stem dan oor die een wat die besigste of lekkerste of interessantste naweek gehad het.

*Voorbeeld 2: Mondeling: Hoe verskil die studente van hoe hulle was 10 jaar gelede*

- a) Voorbereiding: Die studente moet 'n foto van hulself bring van so 10 jaar gelede. Dit sal veral goed wees indien die studente glad nie meer dieselfde lyk as 10 jaar gelede nie. Die studente moet 'n kort verslaggie skryf oor hoe hul lewe toe uitgesien het en hoe dit verskil van nou. In die teks moet die studente twee voorbeelde noem van dinge wat hul toe gedoen het en twee voorbeelde van dinge wat hulle nie gedoen het nie. Hierdie verslaggies gaan voorgelees word aan die ander studente of die studente kan dit op band of CD opneem. Dit sal ook aan die ander studente uitgedeel word.
- b) Bekendstelling: Die dosent sê dat sy 'n foto van haarself van 10 jaar gelede aan die klas gaan wys. Voordat die foto gewys word, moet hulle sê hoe hul dink sy anders gelyk het of nog steeds dieselfde lyk. Die dosent verbeter geensins hul grammatika nie en reageer slegs op die betekenis van wat gesê word. Die dosent wys die foto daarna vir die klas en vra wat is anders. Sy vra dan daarna hoe hulle dink haar lewe

anders was. Sy luister net na hulle antwoorde en gee nie aanduidings of hulle korrek of verkeerd is nie.

- c) Taak: Die studente werk in groepe van drie. Hulle moet praat oor hoe hulle lewens tien jaar gelede was. Hulle kry slegs 3-5 minute om te praat. Die dosent stap tussen die groepe deur en luister na die gesprekke, maar korrigeer nie die taalgebruik van die studente nie. Hulle moet die volgende vrae beantwoord:
  - i. Hoe het hulle gelyk?
  - ii. Wat was anders aan hulle lewe?
  - iii. Het hulle verskillende voor- en afkeure gehad? Verskillende tydverdrywe?
  - iv. Is hulle verskillend nou as toe?
- d) Beplanning: Die studente word gestop en moet 'n mondelingverslag voorberei. Hulle moet nou saamwerk om 'n opsomming van hul besprekings neer te skryf. Hulle moet dit mondeling aan die klas lewer en kry 5 minute om die verslag voor te berei.
- e) Verslag: Een persoon van elke groep lewer verslag oor die groep se taak. Die ander studente kry die opdrag op te luister na wie die meeste verander het. Daardie student wys sy/haar foto aan die klas.
- f) Posttaak-luisteroefening: Die studente moet vervolgens luister na die dosent se verslaggie oor haar lewe. Dit word óf voorgelees óf hulle luister na 'n CD-opname. 'n Paar begripsinhoudsvragies word gevra om te bepaal of hulle verstaan het.
- g) Taalfokus: Een of twee sinne uit die dosent se verslag word nou gebruik om die verledetydsvorm te verduidelik. Byvoorbeeld: "Ek het lang hare gehad" of "Ek was toe twintig jaar oud" of "Ek het daardie tyd gerook" of "Ek het nie geoefen nie". Die verslag word aan die studente uitgedeel om nog voorbeelde van verledetydsvorm te bespreek, asook hoe om voor- en afkeure aan te dui.
- h) Taaloefening: 'n Beperkte taaloefening kan gedoen word deurdat die studente gevra word om drie dinge neer te skryf wat hul tien jaar gelede gedoen het en drie dinge wat hulle nie toe gedoen het nie.
- i) Opvolging: Die studente doen 'n week later dieselfde taak met 'n ander student. Hulle moet nou die verledetydsvorm korrek gebruik. Hulle moet weer na hul oorspronklike verslaggie gaan kyk en dit verbeter indien hulle toe nie die korrekte verledetydsvorm gebruik het nie.

Ellis (2003: 244) verskaf 'n variasie op Willis (1996) se raamwerk:

- a) Pretaak: Raam die aktiwiteit deur byvoorbeeld die uitkomst van die taak, beplanningstyd of nie of die uitvoerbaarheid van soortgelyke take of nie, te bepaal.
- b) Taak: Kyk na aspekte soos tydsdruk en die aantal deelnemers.

- c) Posttaak: Dit vind plaas deur aktiwiteite soos 'n leerderverslag, bewusmakingstake of taakherhaling.

Hierdie prosedure van Ellis is na my mening bruikbaar in 'n sillabus wat gebaseer is op linguisties ongefokusde take. Indien die taakontwerper egter in die bepaling van die kursusdoelwit besluit dat daar op die taalfokus gefokus is, dan moet hy oorweging skenk aan hoe fokus op vorm in die sillabus ingekorporeer moet word, soos wat in afdeling 2.3.5 bespreek is en in die volgende afdeling opgesom word.

#### **5.5.4 Inkorporering van fokus op vorm in take**

Soos in afdeling 2.3.5 bespreek is, kan fokus op vorm op twee maniere in taakgebaseerde onderrig plaasvind, naamlik die gebruik van gefokusde take én metodologies van ongefokusde take. Die eerste manier is 'n proaktiewe benadering en daar word op spesifieke taalkodes gefokus deur dit in die sillabus te integreer. Die tweede manier is die gebruik van ongefokusde take wat reaktief óf voorafbepaald kan plaasvind.

##### *Gefokusde taak: Logiese verbande*

Hierdie taak is uit Willis (1996: 106) vertaal en aangepas.

As pretaak is slegs die titel en die eerste paragraaf van onderstaande berig aan die studente gegee. Hulle moes sewe vrae neerskryf wat hulle graag beantwoord wou sien in die res van die berig nadat hulle die titel en eerste paragraaf gelees het.

Daarna is die volledige teks uitgedeel.

#### **Die seun wat uit die koue gekom het**

'n Skoolseun wat die nag in 'n slaghuis se koelkamer deurgebring het nadat hy per ongeluk daarin toegesluit is, het vir 10 ure op een plek gedraf om aan die lewe te bly.

Peter Emerson, ouderdom 15, is vir 14 ure in die koelkamer in Malmesbury se slaghuis, met temperature rondom vriespunt, toegesluit.

Personeel wat vir werk by die Boomstraatwinkel opgedaag het, het hom gisteroggend met sy tande klapperend en sy gesig pers van die koue gevind. Steeds vriesend, het Peter onmiddellik sy ouers, wat hom as vermis by die polisie aangemeld het, geskakel.

Peter, wat in Branburyweg bly, het gesê: "Ek het na skool by die slaghuis uitgehelp en ek het net voor toemaaktyd in die koelkamer ingegaan. Ek was agter 'n groot kosrak toe die deur agter my gesluit is."

“Aanvanklik het ek gedink iemand maak ’n grap, maar toe besef ek dit was nie en het begin skree, maar al die personeel was reeds huis toe. Ek het probeer om die deur oop te skop en om die slot oop te maak, maar ek kon nie.”

“Ek het slegs ’n hemp, ’n broek, ’n dun oortrektrui en ’n wit slagtersbaadjie gedra. Dit was bitterlik koud en ek het besef ek mag doodgaan; so ek het vir omtrent 10 uit die 14 ure op een plek begin hardloop.”

- a) Vind ses frases in die berig wat verwys na koue en die effek daarvan.
- b) Vind agt frases en woorde wat skakel met tyd. Klassifiseer hulle in terme van wanneer en hoe lank.
- c) Hoeveel frases verwys na mense?
- d) Hoeveel frases verwys na plek?
- e) Vind drie werkwoordfrases wat verband het met “het”.
- f) Kyk na verledeetydsaanduidings.

Die taakfokus word duidelik in bostaande vrae aangedui. Die uiteindelik doel is om die logiese samehang in die teks te verduidelik. Die taaknoodsaaklike fokus volgens Loschky en Bley-Vroman (1993) is al die aspekte wat met die tema verband hou, naamlik die woorde en frases te doen met die koue, met tyd, die plek en die persone.

*Ongefokusde taak: Mondeling: slaap*

Die studente word in groepe verdeel.

Bespreek in groepe en besluit of die stellings **WAAR** of **VALS** is en gee ’n rede(s) vir u antwoorde:

- Visse slaap met oop oë.
- Beeste kan staan en slaap.
- Ons gaan gewoonlik deur vier fases wanneer ons slaap.
- As ’n bandopname met die feite vir môre se belangrike toets gespeel word terwyl jy slaap, sal jou brein die feite inneem.
- As mense gekeer word om te slaap, kan hulle begin hallusineer.
- Tieners het minder slaap nodig as bejaarde mense.
- Gaap is aansteeklik.
- ’n Mens se brein skakel af terwyl jy slaap.
- Laatslaap oor ’n naweek help ’n mens om uitgerus te voel op ’n Maandagoggend.
- Party mense droom glad nie.
- ’n Mens kan nie met oop oë slaap nie.
- ’n Mens sal doodgaan as jy weke lank nie slaap nie.

Hierdie taak is 'n oopantwoordtaak met 'n ongefokusde taalfokus. Die doel van die taak is 'n mondelingvaardigheidsoefening. Daar is geen regte of verkeerde antwoorde by bogenoemde stellings nie. Dit toets ook algemene kennis.

## 5.6 Slot

Dié hoofstuk het getoon watter prosen moet plaasvind sodat teikentake na pedagogiese take omskep kan word. Eerstens is gekyk na watter rol take in die sillabus moet inneem en tweedens hoe hulle georden moet word om die optimale leer van Afrikaans as tweede taal op universiteitsvlak te verseker. Die ordening en gradering van die take hou verband met die plek van die taak binne die tydskaal in die taakgebaseerde sillabus. Om dié rede is Robinson (2010: 248) se ESOHK-model in afdeling 5.3 gebruik om sy ontwerpbeginsel te illustreer aan die hand van 'n kaarttaak. Die prosen waardeur teikentake na pedagogiese take omskep kan word, is ook in afdeling 5.3 verduidelik as in die eerste plek die afskaling van die komplekse werklikewêreld-take na pedagogiese take en in die tweede plek die opgradering daarvan tot by die werklikewêreld-take.

In hierdie hoofstuk is voorbeelde uit die teikentake van hoofstuk 3 en 4 in afdeling 5.4 verskaf wat bogenoemde prosen van afskaling en opgradering toon. Eerstens is groet- en aanspreekvorme as verskillende soorte take in volgorde in voorbeeld 1 geïllustreer; tweedens is 'n kaarttaak as voorbeeld 2 verskaf; derdens is gunstelingkuierplekke in voorbeeld 3 verduidelik; vierdens is gunstelinguniversiteitsvakke in voorbeeld 4 geïllustreer en laastens is 'n inligtingsgapingstaak in voorbeeld 5 aangebied.

In afdeling 5.5. is die ontwerp van 'n taakgebaseerde sillabus na aanleiding van Ellis (2003) se navorsing verduidelik. Enkele voorbeelde van taakgebaseerde sillabusse met die oog op kampuskommunikasie uit Ellis (2003: 229), asook my eie een, is verskaf. Afdeling 5.5.2 bespreek die keuse van taakinhoude na aanleiding van 'n temadinamo uit Ellis (2003: 219). Voorts is die metodologie van taakgebaseerde instruksie aan die hand van Willis (1996) in afdeling 5.5.3 verduidelik met twee voorbeelde wat volgens Willis se raamwerk verskaf word. In die laaste afdeling van die hoofstuk, naamlik afdeling 5.5.4, is die inkorporering van fokus op vorm in take bespreek. Daar is een voorbeeld van onderskeidelik 'n gefokusde en 'n ongefokusde taak verskaf.

Die laaste hoofstuk vat die vernaamste gevolgtrekkings waartoe gekom is, saam. Enkele slotopmerkings en die bydrae wat die studie lewer, word ten slotte verskaf.

## HOOFSTUK 6. GEVOLGTREKKINGS

### 6.1 Inleiding

Die navorsingsagenda wat in hierdie proefskrif beskryf is, betoog vir 'n konsolidasie van verskillende benaderings oor kompleksiteit binne die taakgebaseerde teorie tot Afrikaanse tweedetaalonderrig en -leer op universiteitsvlak.

Die proefskrif argumenteer aan die hand van die verskillende benaderings van Van Avermaet en Gysen (2006) en Duran en Ramaut (2006) oor behoefte-analises, Pica et al. (1993) oor 'n taaktipologie, Robinson (2001a; 2001b; 2001c; 2001d; 2003; 2005; 2007a; 2007b; 2010) oor taakkompleksiteit en taakomstandighede, Loschky en Bley-Vroman (1993) oor taaknoodsaaklikheid, taakbruikbaarheid en taaknatuurlikheid en Michel (2011) en Foster et al. (2000) se ondersoeke na sintaktiese kompleksiteit, dat die ontledings van die komponente van taakkompleksiteit binne die taakgebaseerde sillabus in samehang en aanvullend tot mekaar, eerder as in isolasie gebruik moet word in sillabusontwerp. Dié vermenigvuldigende interaksiemodelle, soos bespreek in hoofstuk 2, is gebruik om ondersoek in te stel na die wyse waarop pedagogiese taakkenmerke in 'n sillabus georden kan word om sodoende die optimale tweedetaalleer en -onderrig van Afrikaans binne kampuskommunikasie te verseker. Dit is in hoofstuk 3 en in hoofstuk 4 van hierdie proefskrif op tien student-student- en tien student-dosent-dialoë toegepas om die kompleksiteit van elke taak te verreken. Die doel was om 'n multiperspektiefontleding oor elke taak te verskaf rakende die dimensies van taakkompleksiteit vanaf die kognitiewe kenmerke daarvan ten einde 'n totale beeld te verkry om 'n gemotiveerde sillabus te kan ontwerp. Robinson (2010: 259) is van mening dat die vraag na hierdie tipe interaksionele navorsing binne 'n opvoedkundige konteks nog ver te kort skiet wanneer hy wys op die noodsaaklikheid vir sulke ondersoeke. Hoofstuk 5 het enkele voorbeelde van pedagogiese take wat uit hoofstuk 3 en hoofstuk 4 ontwerp is, verskaf.

### 6.2 Gevolgtrekkings

Nadat die multiperspektiefbenadering in hierdie proefskrif bespreek en toegepas is, kan die volgende gevolgtrekkings gemaak word:

In hoofstuk 2 is 'n breë agtergrond oor taakgebaseerde leer en onderrig verskaf. In dié hoofstuk is eerstens in afdeling 2.2.2 na die kommunikatiewe teorie verwys. Die fokus het op die tekortkominge van die kommunikatiewe teorie geval en hoe die taakgebaseerde teorie hierdie tekortkominge kan aanspreek. In afdeling 2.2.3 het die verskillende definisies en die

aard van take aan bod gekom. Nadat die verskillende definisies bespreek is, is tot die gevolgtrekking gekom dat daar ooreenkomste en verskille tussen hulle is. Met die oog op die navorsing wat vir die proefskrif onderneem is, is take omskryf as die kommunikasietake wat die studente, wat ingeskryf is vir die Afrikaanse Taalverwerwingsklasse, in die klaskamer moet kan bereik. Afdeling 2.2.4 verskaf detail oor die verskillende sienings oor die klassifikasie van take hoofsaaklik na aanleiding van Ellis (2003). Daar is vier klassifikasietipes, naamlik pedagogies, retories, kognitief en psigolinguisties. Pica et al. (1993) se taaktipologie is as voorbeeld van 'n psigologiese klassifikasie beklemtoon aangesien die verskillende taaktipes verskeie moontlikhede vir taalleer bied, met die kettingtaak wat die meeste geleenthede bied. Die doel van hierdie klassifikasie van take is dat dit uiteindelik 'n bydrae sal lewer tot die gradering en ordening van take. Dié bespreking oor die ordening en gradering van take in afdeling 2.2.5 het verder getoon dat die kognitiewe kompleksiteit van take belangrik is vir die ontwerp van 'n taakgebaseerde sillabus.

Uit die navorsing blyk dit dat die taakgebaseerde benadering die belangrikheid van behoefte-analises as beginpunt vir die gradering en ordening van take beklemtoon. Die teoretiese aspekte rondom behoefte-analises is in afdeling 2.3.2 onder die loep geneem. Die doel hiervan is om 'n rasionaal vir 'n kompleksiteitsanalise ten opsigte van sillabusontwerp daar te stel. Die behoefte-analises het hoofsaaklik Van Avermaet en Gysen (2006) se navorsing oor tipe-take gebruik aangesien hulle van mening is dat take wat eenders is, saamgegroep moet word in klusters in 'n sillabus. Die behoefte-analises toon bowenal watter take noodsaaklik is in die spesifieke situasies wat relevant vir die taalaanleerders is, asook die kwalitatiewe vlak van taalbeheersing wat bereik moet word in die uitvoering van die take. Daar is verder op Duran en Ramaut (2006) se kompleksiteitsanalise gesteun om take van minder kompleks na meer kompleks te gradeer en te orden.

In afdeling 2.3.3 is sillabusontwerp bespreek na aanleiding van Ellis (2003) se navorsing daaroor. Verskillende benaderings tot sillabusontwerp is ondersoek met 'n rasionaal vir 'n analitiese, tipe B-sillabus aangesien dit taal nie verdeel om in aparte lesse aangebied te word nie, maar as holistiese eenhede om kommunikatiewe aktiwiteite uit te voer. Vier sillabusontwerpvoorstelle is in afdeling 2.3.3.3 voorgestel, naamlik die strukturele, die leksikale, die vaardigheids- en die taakgebaseerde sillabus. Laasgenoemde is verder bespreek deur te verwys na die proses-, die prosedurele en die taakgebaseerde sillabusse. Voortspruitend uit die taakgebaseerde sillabus, verskaf afdeling 2.3.4 detail oor taal vir spesifieke doeleindes as voorbeeld van taakgeoriënteerde onderrig. In dié afdeling kom Afrikaans vir spesifieke doeleindes aan bod en die wyse waarop so 'n kursus op universiteitsvlak sal uitsien. Een van die vraagstukke binne taakgebaseerde leer en onderrig



is die plek van grammatika-onderrig, naamlik waar fokus op vorm in die sillabus inpas. Afdeling 2.3.5 ondersoek die twee maniere hoe fokus op vorm in die sillabus gebruik kan word, naamlik as gefokusde en as ongefokusde take. Hier is gesteun op die onderskeid tussen implisiete en eksplisiete kennis, soos deur Ellis (2003) nagevors. Loschky en Bley-Vroman (1993) se navorsing oor taaknoodsaaklikheid, taakbruikbaarheid en taaknatuurlikheid word in dieselfde afdeling bespreek.

Die hoofstuk het verder in afdeling 2.4 die fokus geplaas op kognitiewe kompleksiteit. Daar is verwys na Skehan (1998) se Beperkte Aandagskapasiteitsmodel en Robinson (2001a; 2001b; 2001c; 2001d; 2003; 2005; 2007a; 2007b; 2009; 2010) se kognisiehipotese. Dié proefskrif verleen egter voorkeur aan Robinson se kognisiehipotese omdat hy 'n bruikbare taksonomiese stelsel vir pedagogiese taakklassifikasie ontwerp het. Robinson is van mening dat take op grond van hul kognitiewe kompleksiteit georden moet word; derhalwe is sy kognisiehipotese bespreek om te betoog vir 'n rasionaal vir die gradering en ordening van take. Die navorsing oor Robinson het getoon dat bepaalde taakkenmerke gemanipuleer kan word om 'n spesifieke uitkomst te bereik. Daarom is die beginsels van taakordening in afdeling 2.4.3 op die voorgrond geplaas en dit het daartoe gelei dat taakordening in afdeling 2.4.4. bespreek is.

Die laaste afdeling van die hoofstuk het sintaktiese kompleksiteit as fokuspunt gehad. Afdeling 2.5 steun hoofsaaklik op die navorsing van Foster et al. (2000) ten einde te argumenteer vir 'n rasionaal vir die sintaktiese ontledings wat in die daaropvolgende hoofstukke van die proefskrif onderneem is. 'n Uiteensetting en verduideliking van spraakeenhede is gegee. Daar is verwys na metings van sintaktiese kompleksiteit deur onder meer die navorsing wat deur Ortega (2003) en Michel (2011) onderneem is, te bespreek.

Uit hoofstuk 3 en hoofstuk 4 is dit duidelik dat die dialoë voorbeelde van interaktiewe take simuleer. Hoofstuk 3 bevat tien student-student-dialoë en hoofstuk 4 tien student-dosent-dialoë. Daar is verskeie interaksievereistes aan die studente gestel om die take te voltooi. Dit beteken dat die studente Afrikaans leer terwyl hulle besig is om "iets te doen" om sodoende Afrikaans nie geïsoleerd aan te leer nie. Die dialoë is telkens vanuit 'n multi-perspektiefbenadering ontleed. Na aanleiding van die verskillende benaderings wat in die twee hoofstukke toegepas is, is tot die gevolgtrekking gekom dat die take in die volgende ordening gedoen moet word:

**Tabel 6.1: Taakordening**

Hoofstuk 3			Hoofstuk 4	
Volgorde	Taak		Volgorde	Taak
1	8		1	7
2	10		2	8
3	7		3	10
4	9		4	4
5	1		5	2
6	6		6	1
7	4		7	9
8	5		8	3
9	2		9	5
10	3		10	6

Die proefskrif ondersoek die multiperspektiefbenadering ten opsigte van kompleksiteit in sillabusontwerp. Die rasionaal wat in hierdie proefskrif uiteengesit is, kan soos volg saamgevat word:

Die situasie ten opsigte van taalaanleer in Suid-Afrika (spesifiek die aanleer van Afrikaans) saam met die eise vir beroepsgerigte taalonderrigprogramme, het veroorsaak dat daar nuut gekyk moet word na die onderrig van Afrikaans op universiteitsvlak. Die navorsing wat veral deur Robinson en ander navorsers binne taakgebaseerde sillabusontwerp onderneem is, dien as verdere motivering vir die innoverende kyk na die huidige onderrigprogramme. Ellis (2003) en Nunan (2010) se onderskeid tussen doel- en onderrigtake bied 'n oplossing aan, met onderrigtake wat 'n werksplan insluit oor wat in die klaskamer geprosesseer moet word, asook die verskaffing van linguistiese hulpmiddels om die prosesseringseise te kan uitvoer. Onderrigtake sluit taakkomponente, soos doelwitte, taaktipes, prosesse en plasinge in. Daar is verder vasgestel dat daar 'n spanning tussen betekenis, kompleksiteit en die vorm van taal is. Dit het daartoe gelei dat die linguistiese eienskappe van kompleksiteit ook ondersoek moet word deur onder meer die generiese kognitiewe skuifstrukture van die dialoog-aanleer van Afrikaans te bestudeer. Vervolgens is verskillende taaktipes en Robinson se klassifikasiesisteen as kriteria vir taakklassifikasie nagevors. Die volgende vraag het hieruit ontstaan: Hoe kan al die insigte ingespan word in taak- en sillabusontwerp vir die aanleer van Afrikaans aan 'n universiteit? Die doelwitte van die studie wat hier onderneem is, sluit in die daarstel van 'n verantwoordbare model vir taakgebaseerde taalonderrig, 'n taksonomie van take vir die aanleer van Afrikaans aan 'n universiteit, 'n ordening van daardie take en 'n uiteensetting van dié take se vaardighede en inhoud. Daarom is besluit om die multiperspektiefbenadering te volg ten einde bogenoemde doelwitte te kan bereik.

### 6.3 Slotopmerkings en bydrae van studie

Daar is tog enkele punte van kritiek wat in die breë navorsing oor die taakgebaseerde benadering uitgespreek is, wat hier ter wille van oorsigtelikheid puntsgewys aangebied word met teenargumente telkens:

- a) Daar is die kritiek dat take dikwels lei tot die minimum geëlideerde (onbeklemtoonde) vorm van kommunikasie en nie studente aanspoor om hulle intertaal uit te brei nie. Na my mening moedig die taakgebaseerde benadering juis interaksie aan om die intertaal te verbeter. Daarom is onder meer Pica et al. (1993) se taaktipologie in die proefskrif gebruik om te toon watter taaktipe die meeste geleenthede vir intertalige modifikasies bied en sodoende lei tot suksesvolle tweedetaalverwerwing. Die gebruik van Robinson (2005) se taakomstandighede by elke taak toon ook die moontlikhede van interaksie aan.
- b) Die klaskamer is in wese 'n kommunikatiewe konteks en wat dus as “interaksionele outentisiteit” gesien word, verskil baie van werklikewêreld-outentisiteit. Om werklike-wêreld-kommunikasie in die klaskamer te probeer uitlok, sal nie suksesvol wees nie. Tog moet onthou word dat die doel van take nie is om “werklike kommunikasie” in die klaskamer uit te lok nie, maar eerder die kognitiewe prosesse, soos betekenis-onderhandeling, opmerking en steiering, wat uit die kommunikasie spruit. Met ander woorde: nie “situasie-outentisiteit” nie, maar “interaksie-outentisiteit”.
- c) Take vereis van studente en dosente om as gebruikers van taal op te tree en om taal as 'n hulpmiddel te gebruik en nie as 'n objek nie. Maar studente oriënteer hulself dikwels in klaskamers as “leerders” van 'n taal en gebruik taal as 'n objek wat verstaan en geanaliseer moet word. Die uitdaging lê na my mening juis daarin om take so te ontwerp dat taal die hulpmiddel is en nie die objek van studie nie. Daarom word onder meer fokus op vorm gebruik en nie fokus op vorme nie. Verder moet die dosent 'n deelnemer aan die taak word en nie 'n instrukteur nie.
- d) Ellis (2003) is van mening dat bogenoemde tipe kritiek gebaseer is op die aanname dat taalinstruksies nie daarop gerig moet wees om studente in die klaskamer te kry om te kommunikeer nie, maar eerder om hulle voor te berei op kommunikasie buite die klaskamer deur die leer en onderrig van linguistiese vaardighede vir kommunikasie. Die afleiding kan gemaak word dat die fokus op vaardighede is en nie op individuele linguistiese items nie; daarom is Foster et al. (2000) se analise van spraakeenhede in die ontleding van die dialoë gebruik.

Die kommunikatiewe benadering, wat uitgebreid in Afrikaanse taalonderrig aangebied word, is al deeglik in die navorsingsliteratuur ondersoek. Min navorsing oor die gebruik van die taakgebaseerde onderrig in Afrikaans (op skoolvlak, maar ook op hoër onderwysvlak) is al

ondernem aangesien dit nog nie uitgebreid in Afrikaanse taalonderrig gebruik word nie. Die voordele van die taakgebaseerde onderrig vir Afrikaanse tweedetaalverwerwing binne universiteitskonteks moet ontgin word om Afrikaans interessanter en sinvoller vir studente te maak én die mees gevorderde tweedetaalontwikkelingsvlakke in die beskikbare tyd te bewerkstellig. Die gebruik van die taakgebaseerde benadering kan lei tot die suksesvolle aanleer van Afrikaans binne universiteitskonteks. Met hierdie navorsing, insluitend die terminologielys en glossarium, word beoog om 'n bydrae te lewer tot die navorsing wat reeds oor die kommunikatiewe benadering gedoen is en 'n nuwe navorsingsterrein, naamlik taakgebaseerde leer en onderrig, te vestig.

## BRONNELYS

- Al-Hejin, B. 2005. Attention and awareness: Evidence from cognitive and second language acquisition research. *Teachers College, Columbia University Working Papers in TESOL & Applied Linguistics* 4(1): 1-21.
- Basturkmen, H. 2006. *Ideas and options in English for specific purposes*. Londen: Lawrence Erlbaum Associates.
- Basturkmen, H. 2010. *Developing courses in English for specific purposes*. Londen: Palgrave MacMillan.
- Bergh, P.L. 2007. *Complexity in task-based course design for Sepedi in police interviews*. Ongepuliseerde M-tesis. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch.
- Berthout, A., Kalliokoski, J., Mackiewicz, W., Truchot, C. & Van de Craen, P. 2001. *Multilingualism and new learning environments*. Berlyn: Freie Universiteit.
- Biberauer, T. 2002. Verb second in Afrikaans: Is this a unitary phenomenon? *Stellenbosch Papers in Linguistics* 34: 19-69.
- Brokensha, S.I. & Greyling, W.J. 2003. Consciousness-raising about grammar in the second-language classroom: Utilising authentic samples of learner-learner interaction in a task-based oral activity. *Tydskrif vir Taalonderrig* 37(1): 74-91.
- Brown, J.D. 2009. Foreign and second language needs analysis. In: Long, M.H. & Doughty, C.J. *The handbook of language teaching*. Chichester: Wiley-Blackwell: 269-293.
- Bruton, A. 1999. *Communicative task-based learning: What does it resolve?* Referaat gelewer by die jaarlikse TESOL-konvensie (17-21 Maart 1998) in Seattle. Beskikbaar: [www.eric.ed.gov/ERICWepPortal/recordDetail](http://www.eric.ed.gov/ERICWepPortal/recordDetail). [afgelaai op 21 April 2011].
- Bygate, M., Skehan, P. & Swain, M. (reds.). 2001. *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching, and testing*. Londen: Longman.
- Cadierno, T & Robinson, P. 2009. Language typology, task complexity and the development of L2 lexicalization patterns for describing motion events. *Annual Review of Cognitive Linguistics* 7: 246-277.

Certificaat Nederlands als Vreemde Taal. Beschikbaar: [www.anderstaligenieuwkomers.be/leerkrachtenwijzer/ervaren/moeilijkheid](http://www.anderstaligenieuwkomers.be/leerkrachtenwijzer/ervaren/moeilijkheid). [afgelaai op 12 Mei 2010].

Chan, V. 2001. Determining students' language needs in a tertiary setting. *English teaching forum* 39(3): 16-27.

Chimbganda, A.B. 2001. Fostering academic writing through process and task-based approaches. *South African Journal of Higher Education* 15(2):170-177.

Council for Cultural Co-operation. Education Committee. Modern Languages Division, Strasbourg. 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

Crookes, G. 1990. The utterance, and other basic units for second language discourse analysis. *Applied Linguistics* 11(2): 183-199.

Crookes, G. & Gass, S.M. (reds.). 1993a. *Tasks and language learning: Integrating theory and practice*. Clevedon: Multilingual Matters.

Crookes, G. & Gass, S.M. (reds.). 1993b. *Tasks in a pedagogical context: Integrating theory and practice*. Clevedon: Multilingual Matters.

Cummins, J. 2008. BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction. In: Street, B. & Hornberger, N.H. (reds.). *Encyclopedia of language and education*. New York: Springer Science & Business Media LLC: 71-83.

De Bot, K., Lowie, W. & Verspoor, M. 2005. *Second language acquisition: An advanced resource book*. Londen: Routledge.

De Stadler, L & Webb, V. 2010. Position statement by the Special Interest Group on Multilingualism in Higher Education. Stellenbosch.

Deutch, Y. 2003. Needs analysis for academic legal English courses in Israel: A model of setting priorities. *Journal of English for Academic Purposes* 2: 125-146.

Doughty, C. 2001. Cognitive underpinnings of focus on form. In: Robinson, P. (red.). *Cognition and second language instruction*. Cambridge: Cambridge University Press: 206-257.

Doughty, C. & Williams, J. 1998. *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Duran, G. & Ramaut, G. 2006. Tasks for absolute beginners and beyond: Developing and sequencing tasks at basic proficiency levels. In: Van den Branden, K. (red.). *Task-based language education: From theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press: 47-75.
- Ellis, R. 1997. *SLA research and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. 2003. *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. 2006. The methodology of task-based teaching. *Asian EFL Journal* 9(3).  
Beskikbaar: [http://www.asian-efl-journal.com/Sept\\_06\\_re.php](http://www.asian-efl-journal.com/Sept_06_re.php). [afgelaai op 25 Mei 2009].
- Ellis, R. 2007. Explicit form-focused instruction and second language acquisition. In: Spolsky, B. & Hult, F.M. (reds.). *The handbook of educational linguistics*. Londen: Blackwell Publishing: 437-455.
- Ellis, R. 2008. Investigating grammatical difficulty in second language learning: Implications for second language acquisition research and language testing. *International Journal of Applied Linguistics* 18(1): 4-22.
- Ellis, R. 2009a. Second language acquisition, teacher education and language pedagogy. *Language Teacher* 43(2): 182-201.
- Ellis, R. 2009b. Task-based research and language pedagogy. In: Van den Branden, K., Bygate, M. & Norris, J.M. (reds.). *Task-based language teaching: A reader*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company: 109-130.
- Ellis, R. 2009c. The differential effects of three types of task planning on the fluency, complexity, and accuracy in L2 oral production. *Applied Linguistics* 30(4): 474-509.
- Fatihi, A.R. 2003. The role of needs analysis in ESL program design. *South Asian Language Review* 13(1&2): 39-59.
- Feak, C.B., Reinhart, S.M. & Rohlck, T.N. 2009. *Academic interactions: Communicating on campus*. Michigan: The University of Michigan Press.
- Foster, P. & Skehan, P. 2000. The influence of source of planning and focus of planning on task-based performance. *Language Teaching Research* 3(3): 215-247.
- Foster, P. & Skehan, P. 2009. The effects of planning and task type on second language performance. In: Van den Branden, K., Bygate, M. & Norris, J.M. (reds.). *Task-based*



*language teaching: A reader*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company: 275-299.

Foster, P., Tonkyn, P. & Wigglesworth, G. 2002. Measuring spoken language: A unit for all reason. *Applied Linguistics* 21(3): 354-375.

Garcia Mayo, M.P. 2000. *English for specific purposes: Discourse analysis and course design*. Bilbao: Servico Editorial. Universidad del País Vasco/Euskal.

Garcia Mayo, M.P. 2007. *Investigating tasks in formal language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.

Gass, S. 2001. *Second language acquisition: An introductory course*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Gatehouse, K. 2001. Key issues in English for specific purposes curriculum development. *The Internet TESL Journal* 7(10). Beschikbaar: <http://iteslj.org>. [afgelaai op 21 Mei 2010].

Geldenhuys, C.M. 2011. *Task-based course design for campus communication in Isixhosa*. Ongepubliseerde M-tesis. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch.

Gilabert, R. 2005. Evaluating the use of multiple sources and methods in needs analysis: A case study of journalists in the Autonomous Community of Catalonia (Spain). In: Long, M.H. (red.). *Second language needs analysis*. Cambridge: Cambridge University Press: 182-199.

Gilabert, R. 2007a. Effects of manipulating task complexity on self-repairs during L2 oral production. *International Review of Applied Linguistics on Language Teaching (IRAL)* 45(3): 215-240.

Gilabert, R. 2007b. The simultaneous manipulation of task complexity along planning time and (±here-and-now): Effects on L2 oral production. In: Garcia Mayo, M.P. *Investigating tasks in formal language learning*. Clevedon: Multilingual Matters: 44-68.

Gilabert, R. 2008. Manipulating task complexity: Implications for task and syllabus design, production and acquisition. Toespraak gelewer op 18 April by ANELA in Leiden. Beschikbaar: <https://www.surfgroepen.nl/sites/expertisecentrum-mvt/SharedDocuments/AbstractsAnela>. [afgelaai op 10 Junie 2008].

Gilabert, R., Barón, J. & Llanes, A. 2009. Manipulating cognitive complexity across task types and its impact on learners' interaction during oral performance. *International Review of Applied Linguistics on Language Teaching (IRAL)* 47(3-4): 367-395.

Gilmore, A. 2007. Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching* 40(2): 97-118.

Gysen, S. & Ramaut, G. 2003. Hoe moeilijk zijn toetstaken? Het gebruik van een complexiteitsmeter, geïllustreerd aan de hand van TASAN. In: Koole, T., Nortier, J. & Tahitu, B. (red.). *Artikelen van de Vierde Sociolinguïstische Conferentie*. Delft: Eburon: 172-181.

Herrero, A.H. 2006. Characteristics of successful tasks which promote oral communication. *Comunicación* 15(1): 46-56.

Housen, A. & Kuiken, F. 2009. Complexity, accuracy and fluency in second language acquisition. *Applied Linguistics* 30(4): 461-473.

Ishikawa, T. 2007. The effects of increasing task complexity along the +/- here-and-now dimension. In: Garcia Mayo, M.P. *Investigating tasks in formal language learning*. Clevedon: Multilingual Matters: 136-156.

Housen, A. & Pierrard, M. 2005. Investigating instructed second language acquisition. In: Housen, A. & Pierrard, M. (reds.). *Investigations in instructed second language acquisition*. Berlin & New York: Mouton de Gruyter: 1-30.

Kandil, A. 2003. Needs analysis and the Arab learners. *TESOL Arabia* 10(2): 10-17. Beschikbaar: <http://ilearn.20m.com/research/needs>. [afgelaai op 21 Mei 2010].

Kikuchi, K. 2005. Student and teacher perceptions of learning needs: a cross analysis. *Shiken: JALT Testing and Evaluation SIG newsletter* 9(2): 8-20.

Kim, Y.J. 2009. The effects of task complexity on learner-learner interaction. *System* 37(2): 254-268.

Klapper, J. 2003. Taking communication to task? A critical review of recent trends in language teaching. *Language Learning Journal* 27: 33-42.

Kruger, E. 2006. *Die gebruik van humormateriaal in die onderrig van Afrikaans*. Ongepubliseerde PhD. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch.

Kruger, E. & M. Poser. 2007. Taakgerigte aktiwiteite om die kommunikasievaardighede van addisionele taal-leerders in Afrikaans te ontwikkel. *Tydskrif vir Taalonderrig* 41(1): 1-13.

Kuiken, F. & Vedder, I. 2004. De relatie tussen cognitieve taakcomplexiteit en linguïstische performance bij het schrijven in T1 en T2. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen* 72: 23–32.

Kuiken, F. & Vedder, I. 2005. *Makkelijk of moeilijk? Schrijftaken in een tweede taal en de rol van cognitieve complexiteit*. DBV-lesing Lsg Tweedetaalverwerking op 14 Desember by die Universiteit van Amsterdam. Beschikbaar: [www.hum.uva.nl](http://www.hum.uva.nl). [afgelaai op 13 November 2008].

Kuiken, F. & Vedder, I. 2007. Cognitive task complexity and linguistic performance in French L2 writing. In: Garcia Mayo, M.P. *Investigating tasks in formal language learning*. Clevedon: Multilingual Matters: 117-135.

Kuiken, F. & Vedder, I. 2008. Cognitive task complexity and written output in Italian and French as a foreign language. *Journal of Second Language Writing* 17(1): 48–60.

Lambert, C. 2010. A task-based needs analysis: putting principles into practice. *Language Teaching Research* 14(1): 99-112.

Larsen-Freeman, D. 2009. Adjusting expectations: the study of complexity, accuracy, and fluency in second language acquisition. *Applied Linguistics* 30(4): 579-589.

Leaver, B.L. & Willis, J.R. (reds.). 2004. *Task-based instruction in foreign language education: Practices and programs*. Washington DC: Georgetown University Press.

Lee, J.F. 2000. *Tasks and communicating in language classrooms*. Londen: McGraw-Hill.

Lepetit, D. & Cichocki, W. 2002. Teaching languages to future health professionals: A needs assessment study. *The Modern Language Journal* 86(3): 384-396.

Limberg, H. 2011. *The interactional organization of academic talk: Office hour consultations*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Lin, B. 2006. Genre-based teaching and Vygotskian principles in EFL: The case of a university writing course. *Asian EFL Journal* 8(3).

Littlewood, W. 1981. *Communicative language teaching: An introduction*. New York: Cambridge University Press.

Littlewood, W. 2004. The task-based approach: Some questions and suggestions. *ELT Journal* 58(4): 319-326.

Littlewood, W. 2007. Communicative and task-based language teaching in East Asian classrooms. *Language Teacher* 40: 243-249.

Lombaard, M. 2006. *Task-based assessment for specific purpose Sesotho for personnel in the small business corporation*. Ongepubliseerde M-tesis. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch.

Long, M.H. 2005. *Second language needs analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

Long, M.H. & Crookes, G. 1993. Units of analysis in syllabus design: The case for task. In Crookes, G. & Gass, S.M. (reds.). *Tasks in a pedagogical context: Integrating theory and practice*. Clevedon: Multilingual Matters: 9-54.

Long, M.H. & Crookes, G. 2009. Three approaches to task-based syllabus design. In: Van den Branden, K., Bygate, M. & Norris, J.M. (reds.). *Task-based language teaching: A reader*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins: 57-82.

Long, M.H. & Doughty, C.J. 2009. *The handbook of language teaching*. Chichester: Wiley-Blackwell.

Long, M.H. & Robinson, P. 1998. Focus on form: Theory, research and practice. In: Doughty, C. & Williams, J. (reds.). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press: 15-41.

Lopes, J. 2004. Introducing TBL for teaching English in Brazil: Learning how to leap the hurdles. In: Leaver, B.L. & Willis, J.R. (reds.). *Task-based instruction in foreign language education: Practices and programs*. Washington DC: Georgetown University Press: 83-95.

Loschky, L. & Bley-Vroman, R. 1993. Grammar and task-based methodology. In: Crookes, G. & Gass, S.M. *Tasks and language learning: Integrating theory and practice*. Clevedon: Multilingual Matters: 123-167.

Luo, S. & Skehan, P. 2005. Re-examining factors that affect task difficulty in TBLA. *Task-based Language Teaching*.

MacWhinney, B. 2009. *Brian MacWhinney' Home Page*. Beskikbaar: <http://psyling.psy.cmu.edu>. [afgelaai op 28 Februarie 2009].

Malan, H.J. 1998. *Principles of task-based course design for Xhosa second language banking communication*. Ongepubliseerde MA-tesis. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch.

Michel, M.C. 2011. *Cognitive and interactive aspects of task-based performance in Dutch as a second language*. Oisterwijk: Uitgeverij BOXPress.

Michel, M.C. 2009. Hoe simpel is complex? Over de invloed van taakcomplexiteit en interactie op de spraak van tweede taalleerders. In: *Conferentiebundel van het 6e AN'eLA-congres 2009*: 236-245.

Michel M.C., Kuiken, F. & Vedder, I. 2007. The influence of complexity in monologic versus dialogic tasks in Dutch L2. *International Review of Applied Linguistics (IRAL)* 45(3): 241–259.

Minister van Onderwys. November 2002. *Language policy for Higher Education*. Pretoria: Staatsdrukker. Beschikbaar: <http://www.polity.org.za/article/language-policy-for-higher-education-november-2002-2002-11-15>. [afgelaai op 15 Julie 2010].

Mohan, B.A. 1990. LEP students and the integration of language and content: Knowledge and tasks. *First Research Symposium on Limited English Proficient Student Issues*. OBEMLA. Beschikbaar: <http://www.ncela.gwu.edu/pubs/symposia/first/lep.htm>. [afgelaai op 27 November 2007].

Nassaji, H. & Fotos, S. 2011. *Teaching grammar in second language classrooms*. New York: Routledge.

Ngwenya, T. 2009. Negotiating a nuanced task-based communicative syllabus of Setswana as an additional language. *Journal for Language Teaching* 43(1): 115-133.

Norris, J.M. & Ortega, L. 2009. Measurement for understanding: An organic approach to investigating complexity, accuracy, and fluency in instructed SLA. *Applied Linguistics* 30(4): 555-578.

Nunan, D. 2010. *Task-based language teaching*. Londen: Cambridge University Press.

Nunn, B. 2001. Task-based methodology and sociocultural theory. *The Language Teacher*, 25(8), Augustus. Beschikbaar: [http://jalt-publications.org/tlt/issues/2001-08\\_25.8](http://jalt-publications.org/tlt/issues/2001-08_25.8). [afgelaai op 21 Maart 2010].

Ortega, L. 1999. Planning and focus on form in L2 oral production. *Studies in Second Language Acquisition* 21: 109-148.

Ortega, L. 2003. Syntactic complexity measures and their relationship to L2 proficiency: A research synthesis of college-level L2 writing. *Applied Linguistics* 24(4): 492-518.

Ortega, L. 2009. What do learners plan? Learner-driven attention to form during pre-task planning. In: Van den Branden, K., Bygate, M. & Norris, J.M. (reds.). *Task-based language teaching: A reader*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company: 301-332.

Pica, T. 2005. Classroom learning, teaching and research: A task-based perspective. *The Modern Language Journal* 89(3): 339-352.

Pica, T., Kanagy, R. & Falodun, J. 1993. Choosing and using communication tasks for second language instruction. In: Crookes, G. & Gass, S.M. *Tasks and language learning: Integrating theory and practice*. Clevedon: Multilingual Matters: 9-34.

Pinter, A. 2007. What children say: Benefits of task repetition. In: Van den Branden, K, Van Gorp, K. & Verhelst, M. *Tasks in action: Task-based language education from a classroom-based perspective*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing: 131-158.

Pretorius, F.J. & Saleh, S.S. 2006. English as a foreign language: Teachers' professional development via the internet. *Progressio* 28(1 & 2): 111-126.

Reinders, Hayo. 2010. *The effects of task type and instructions on second language acquisition*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.

Robinson, P. 1995a. Attention, memory and the "Noticing" Hypothesis. *Language Learning* 45(2): 283-331.

Robinson, P. 1995b. Task complexity and second language narrative discourse. *Language Learning* 45(1): 99-140.

Robinson, P. 1998. State of the art: SLA theory and second language syllabus design. *The Language Teacher Online* 22(4). [afgelaai op 12 Maart 2009].

Robinson, P. 2001a. *Cognition and second language instruction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Robinson, P. 2001b. Individual differences, cognitive abilities, aptitude complexes and learning conditions in second language learning. *Second Language Research* 17(4): 368-392.

Robinson, P. 2001c. Task complexity, cognitive resources, and syllabus design: A triadic framework for examining task influences on SLA. In: Robinson, P. (red.). *Cognition and second language instruction*. Cambridge: Cambridge University Press: 287-318.

Robinson, P. 2001d. Task complexity, task difficulty, and task production: Exploring interactions in a componential framework. *Applied Linguistics* 22(1): 27-57.

Robinson, P. 2003. The cognition hypothesis, task design, and adult task-based language learning. *Second Language Studies* 21(2): 45-105.

Robinson, P. 2005. Cognitive complexity and task sequencing: Studies in a componential framework for second language task design. *International Review of Applied Linguistics in Language teaching* 43(1): 1-32.

Robinson, P. 2007a. Criteria for classifying and sequencing pedagogic tasks. In: Garcia Mayo, M.P. (red.). *Investigating tasks in formal language learning*. Clevedon: Multilingual Matters: 7-27.

Robinson, P. 2007b. Task complexity, theory of mind, and intentional reasoning: Effects on L2 speech production, interaction, uptake and perceptions of task difficulty. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL)* 45(3): 193-213.

Robinson, P. 2009a. Syllabus design. In: Long, M.H. & Doughty, C.J. *The handbook of language teaching*. Chichester: Wiley-Blackwell: 294-310.

Robinson, P. 2009b. Task demands, speech production, interaction and second language learning: Cognitive task analysis for instructional design theory. Toespraak gelewer op 8 Februarie by die 11de Temple Universiteit se Toegepaste Linguistiek Colloquium. Beskikbaar: [www.tuj.ac.jp/newsite/main/tesol/events/20090208b.html](http://www.tuj.ac.jp/newsite/main/tesol/events/20090208b.html). [afgelaai op 24 Junie 2009].

Robinson, P. 2010. Situating and distributing cognition accross task demands: The SSARC model of pedagogic task sequencing. In: Pütz, M. & Sicola, L. (reds.). *Cognitive processing and second language acquisition: Inside the learner's mind*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company: 243-268.



- Robinson, P., Cadierno, T. & Shirai, Y. 2009. Mind, time and motion: Measuring the effects of the conceptual demands of tasks on second language speech production. *Applied Linguistics* 30(4): 533-554.
- Robinson, P. & Ellis, N. 2007. *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*. Londen: Routledge.
- Robinson, P. & Gilbert, R. 2007. Task complexity, the cognition hypothesis and second language learning and performance. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL)* 45(3): 161-176.
- Samuda, V. & Bygate, M. 2008. *Tasks in second language learning*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Sercu, L., De Wachter, L., Pieters, E., Kuiken, F. & Vedder, I. 2006. The effect of task complexity and task conditions on foreign language development and performance. Three empirical studies. *ITL, International Journal of Applied Linguistics* 152: 55-84.
- Skehan, P. 1998. *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Skehan, P. 2003a. Focus on form, tasks, and technology. *Computer Assisted Language Learning* 16(5): 391-411.
- Skehan, P. 2003b. Task-based Instruction. *Language Teaching* 36 (1): 1-14.
- Skehan, P. 2009. Modeling second language performance: Integrating complexity, accuracy, fluency, and lexis. *Applied Linguistics* 30(4): 510-532.
- Skehan, P. & Foster, P. 2001. Cognition and tasks. In: Robinson, P. (red.). 2001. *Cognition and second language instruction*. Cambridge: Cambridge University Press: 183-205.
- Skehan, P. & Foster, P. 2009. The influence of planning and task type on second language performance. In: Van den Branden, K., Bygate, M. & Norris, J.M. (reds.). *Task-based language teaching: A reader*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company: 275-300.
- Smith, V. 2010. *Tertiary language learning. Changing perspectives and practical responses*. Nehren: Laupp & Göbel.

Smitsdorff, L. 2008. *Complexity in adult task-based language teaching for specific purposes supporting doctor-patient conversation in Xhosa*. Ongepubliseerde M-tesis. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch.

Songhori, M.H. 2008. Introduction to needs analysis. *English for specific purposes world 4*: 1-25. Beskikbaar: [www.esp-world.info](http://www.esp-world.info).

Spolsky, B. & Hult, F.M. (reds.). 2007. *The handbook of educational linguistics*. Londen: Blackwell Publishing.

Steenkamp, A.W. 2009. *Focus on form in a framework for task-based Isixhosa instruction in a specific purposes multimedia curriculum*. Ongepubliseerde PhD. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch.

Street, B. & Hornberger, N.H. (reds.). 2008. *Encyclopedia of language and education*. New York: Springer Science & Business Media LLC.

Swan, M. 2005. Legislation by hypothesis. The case of task-based-instruction. *Applied Linguistics* 26(3): 376-401.

Universiteit Stellenbosch. 2006. *Opsomming: Taalbeleid en -plan*. Beskikbaar: <http://www.sun.ac.za/university/taal/hersiening/docs/TaalbeleidHersien%2016%20Okt%202007.pdf>. [afgelaai op 16 September 2010].

Van Avermaet, P. & Gysen, S. 2006. From needs to tasks. Language learning needs in a task-based approach. In: Van den Branden, K. (red.). *Task-based language education: From theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press: 17-46.

Van den Branden, K. 2006. (red.). *Task-based language education: From theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Van den Branden, K., Bygate, M. & Norris, J.M. (reds.). 2009. *Task-based language teaching: A reader*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Van den Branden, K., Van Gorp, K. & Verhelst, M. (reds.). 2007. Introduction. In: Van den Branden, K., Van Gorp, K. & Verhelst, M. (reds.). *Tasks in action: Task-based language education from a classroom-based perspective*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing: 1-6.

- Van den Branden, K., Van Gorp, K. & Verhelst, M. (reds.). 2007. *Tasks in action: Task-based language education from a classroom-based perspective*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Venter, E.C. 2002. *Framework for a task-based approach to the teaching of Xhosa as a second language for local government purposes*. Ongepubliseerde MA-tesis. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch.
- Visser, M. & E. Venter. 2004. Genre analysis and task-based course design for Isixhosa second language teaching in local government contexts. *Per Linguam* 20(1):36-56.
- Waters, A. 2009. Managing innovation in English language education. *Language Teaching* 42(4): 421-458.
- Weideman, A.J. 2003. Justifying course and task design in language teaching. *Acta academica* 35(3): 26-48.
- Weideman, A. 2006. Assessing academic literacy: A task-based approach. *Language Matters* 37(1): 81-101.
- Williamson, G. 2009. Lexical density. Beskikbaar: <http://www.speech-therapy-information-and-resources.com/lexical-density.html>. [afgelaai op 9 September 2011].
- Willis, D. 2003. *Rules, patterns and words: Grammar and lexis in English language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Willis, J. 1996. *A framework for task-based learning*. Londen: Longman.
- Willis, J. 1998. Task-based learning: What kind of adventure? *The Language Teacher Online* 22.07. Beskikbaar: <http://www.jalt-productions.org/tlt/files/98/jul/willis.html>. [afgelaai op 25 Mei 2009].
- Willis, D. & Willis, J. 2007. *Doing task-based teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Xiao, L. 2006. What can we learn from a learning needs analysis of Chinese English majors in a university context? *Asian EFL Journal* 8(4): 74-99.
- Zhang, E.Y. 2007. TBLT-innovation in primary school English language teaching in mainland China. In: Van den Branden, K., Van Gorp, K. & Verhelst, M. (reds.). *Tasks in action: Task-based language education from a classroom-based perspective*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing: 68-91.

Zhu, W. & Flaitz, J. 2005. Using focus group methodology to understand international students' academic language needs: a comparison of perspectives. *TESL-EJ* 8(4).

## ADDENDUM A: TERMINOLOGIELYS

affektiewe (persoonlikheids-) en konatiewe (motiverende) faktore (AFKON)	<i>affective(personality) en conative (motivational) factors (AFCON)</i>
analise van spraakeenhede	<i>analyses of speech units</i>
andragogie	<i>andragogy</i>
basiese interpersoonlike kommunikatiewe vaardighede (BAKV)	<i>basic interpersonal communicative skills (BICS)</i>
beheersing van vaardigheid/ uitvoering/- vertoning van vaardigheid	<i>performance</i>
behoefte-analise	<i>needs analysis</i>
Beperkte Aandagskapasiteitsmodel (BAKM)	<i>Limited Attentional Capacity Model</i>
bewusmakingstaak	<i>consciousness-raising task</i>
brongerig/taalgerig	<i>resource-directing</i>
bronverspreidend/nie-taalgerig	<i>resource-dispersing</i>
Driedelige Komponensiële Raamwerk	<i>Triadic Componential Framework</i>
eenvoudige, stabiele (ES) outomatiserings- (O) herstrukturerings- (H) kompleksiteit (K) (ESOHK-model)	<i>Simple Stable Automatization Restructuring Complexity (SSARC model)</i>
emosionele beheer (EB)	<i>emotional control (G e)</i>
Europese Referensiekader	<i>Common European Framework of References for Languages</i>
fokus op vorm (FoV)	<i>focus on form</i>
fokus op vorme (FoVe)	<i>focus on forms</i>
gevestigde intelligensie (GI)	<i>crystallized intelligence (G c)</i>
individuele verskille (IV)	<i>individual differences (ID)</i>
inhoudsgebaseerde onderrig	<i>content-based instruction (CBI)</i>
inligtingsgapingstaak	<i>information gap task</i>
kettingtaak	<i>jigsaw task</i>

kombinasie-argitektuur	<i>combinatories</i>
kompleksiteit, akkuraatheid en vlotheid (KAV)	<i>complexity, accuracy and frequency (CAF)</i>
kognisiehipotese	<i>Multiple Attentional Resource Model (Cogntion Hypothesis)</i>
kognitiewe akademiese taalvaardighede (KATV)	<i>cognitive academic language proficiency (CALP)</i>
meningsgapingstaak	<i>opinion-gap task</i>
motiverende intensiteit (MI)	<i>motivational intensity</i>
naaste ontwikkelingsones/proksimale ontwikkelingsones	<i>zones of proximal development</i>
onvaste intelligensie (OI)	<i>fluid intelligence (G f)</i>
opmerking	<i>noticing</i>
pedagogiese taak/onderrigtaak	<i>pedagogic task (teaching task)</i>
redeneringsgapingstaak	<i>reasoning-gap task</i>
steiering	<i>scaffolding</i>
taaktipe	<i>task types</i>
taal vir spesifieke doeleindes	<i>language for specific purposes</i>
teikentaak/werkiklikewêreld-taak	<i>target task (real world task)</i>
tipe-taak	<i>type-task</i>
toevallige leer	<i>incidental learning</i>
tydskale	<i>phase-space</i>
verklarende kennis	<i>declarative knowledge</i>
volwasseneonderrig	<i>adult teaching</i>
voorbeeld	<i>sampling</i>
voorstel-oefen-gebruik-metodologie (VOG-metode)	<i>present-practise-produce (PPP-methodology)</i>

## ADDENDUM B: GLOSSARIUM

### **affektiewe (persoonlikheids-) en konatiewe (motiverende) faktore (AFKON)**

Dit is die term wat in 1987 deur Richard Snow geskep is vir die affektiewe en die konatiewe faktore wat gesamentlik taakuitvoering onder verskillende omstandighede beïnvloed.

### **akkuraatheid**

Dit is die mate waartoe die taal, wat gebruik word in die uitvoering van die taak, voldoen aan die teikentaalnorme. Dit verwys dus na hoe goed die taal gebruik word in verhouding tot die teikentaal, met ander woorde tot watter mate foute vermy of uitgeskakel word. Om akkuraatheid te meet, kan metings soos die aantal self-korreksies en die persentasie foute-vrye frases, gebruik word.

### **analise van spraakeenhede**

Dit is hoofsaaklik sintaktiese eenhede wat gepas is as eenhede vir analyses. 'n AS-eenheid is 'n enkelpersoonsuiting wat bestaan uit 'n onafhanklike klousule (hoofsin) saam met enige ander subordinaat-klousule (bysin) wat daarmee verbind kan word.

### **analitiese sillabus**

Dit is 'n sillabus wat gebaseer is op die beginsel dat studente taal verwerf deur holistiese "hompe" taal te prosesseer en dit dan daarna as komponentdele te analiseer. Onderwerps- en inhouds-gebaseerde sillabusse is voorbeelde van dié tipe sillabus.

### **andragogie**

Dit postuleer dat volwassenes die beste leer wanneer hulle leer gefasiliteerd en

selfaanwysend, eerder as streng voorskriftelik, is.

### **basiese interpersoonlike kommunikatiewe vaardighede (BAKV)**

Dit is die basiese taalvaardighede wat elke dag benodig word vir sosiale interaksie. Die taal is ongespesialiseerde en is gewoonlik konteksvas. Dit is nie kognitief uitdagend nie.

### **behoefte-analise**

Dit is 'n prosedure om die spesifieke behoeftes van die studente te bepaal. Hierdie behoeftes omvat die situasies waarin die taal gebruik sal word én die kommunikatiewe doelwitte waarvoor dit gebruik sal word. Dit sluit ook die taalinhoude en die onderrigprosedures vir spesifieke groepe in. Dit word ook *behoefte-identifisering* genoem.

### **Beperkte Aandagskapasiteitsmodel**

Peter Skehan formuleer die hipotese dat om die aandag op slegs een aspek van taakuitvoering te plaas, dit die ander dimensies negatief beïnvloed. Hy gaan van die aanname uit dat mense se aandagsbronne beperk is en hulle derhalwe sal prioritiseer waarop hulle hul aandag wil plaas.

### **betekenisonderhandeling**

Dit is die proses waardeur twee of meer gespreksgenote 'n kommunikatiewe onduidelikheid identifiseer en dan poog om dit te op te los. Dit hoef nie tot gesamentlike begrip te lei nie.

### **bewusmakingstaak**

Dit is 'n taak wat die studente laat dink en kommunikeer oor taal. 'n Taalfokus



(grammatikale fokuspunt) is die onderwerp van die taak.

### **brongerigte kenmerke**

Die term *direk-taalgerigte kenmerke* word ook gebruik. Dit is faktore wat die aandagsbronne op taal rig en 'n direkte invloed op taalgebruik het. Dit is die kenmerke waarin aandagseise op die gebruik van die taal gemaak word. Dit sluit in kenmerke soos of die taak in die teenwoordige of verlede tyd plaasvind en of daar redenering plaasvind teenoor eenvoudige inligtingsoordrag.

### **bronverspreidende kenmerke**

Die term *niedirek-taalgerigte kenmerke* word ook gebruik. Dit is faktore wat die aandagsbronne van taal aflei en geen direkte verhouding met enige van die spesifieke kenmerke van taalgebruik het nie. Dit is die veranderlikes, soos beplanningstyd en parate kennis, wat performatiewe/prosesseringsseise (gebruikseise) omskryf.

### **dialog**

Dit is 'n gekontroleerde gesprek tussen twee of meer deelnemers wat ontwerp is om een of ander linguistiese kenmerk te illustreer en te oefen. Dit kan grammatikaal, fonologies, leksikaal of funksioneel wees.

### **diskoersanalise**

Dit is die analise van die taal wat die leerder produseer terwyl hy besig is met die uitvoering van die taak.

### **divergente take**

Dit is take wat 'n verskeidenheid response kan uitlok en nie slegs een korrekte antwoord vereis nie. Dit kontrasteer met konvergente take.

### **Driedelike Komponensiële Raamwerk**

Dit is 'n raamwerk wat deur Peter Robinson ontwerp is wat vir

taakklassifikasie en -ontwerp gebruik word. Dit vorm die basis vir besluit-nemings oor taakgradering en -ordering.

### **eenvoudige, stabiele (ES) outomatiserings- (O) herstrukturierungs- (H) kompleksiteit (K) (ESOHK-model)**

Die model wat deur Peter Robinson ontwerp is verduidelik die geleidelike toename in pedagogiese taakkompleksiteit in ooreenstemming met die kennisiehipotese.

### **eksplisiete linguistiese kennis**

Dit is kennis oor taal, met ander woorde kennis oor die grammatikale reëls, soos byvoorbeeld oor die korrekte woordorde of die gebruik van die dubbele ontkenning in Afrikaans.

### **emosionele beheer (EB)**

Dit verwys na die mate van emosionele beheer waarvoor die taalaanleerder mag beskik in taakuitvoering.

### **Europese Referensiekader (ERK)**

Dit is 'n dokument wat die ses vaardigheidsvlakke wat vir kommunikasie in verskeie Europese tale benodig word, beskryf. Dit beskryf ook die verwante kennis en bevoegdhede én situasies en domeine vir kommunikasie.

### **fokus op vorm**

Dit is die kognitiewe prosesse waardeur studente sistematies aandag skenk aan die taalvorm wanneer hulle kommunikasie skep of verstaan. Hulle primêre fokus is op betekenis, maar die instruksies laat hulle kennis neem van die taalvorm.

### **fokus op vorme**

Dit is instruksies wat direk gerig is op voorafgeselekteerde linguistiese vorme in aktiwiteite waar die studente se fokus hoofsaaklik op die taalvorm is eerder as op betekenis.

### **gefokusde taak**

Dit is 'n aktiwiteit wat al die eienskappe van 'n taak het, maar dit is so ontwerp dat die studente toevallig aandag skenk aan een of ander linguistiese vorm terwyl hulle die inset of die uitset prosesseer. Die taak word dus ontwerp om 'n spesifieke linguistiese eienskap uit te lok. Dit kontrasteer met ongefokusde take.

### **genre**

Dit is 'n doelgeoriënteerde, sosiaal-gekonstrueerde skryf- of kommunikatiewe gebeurtenisse of soort spraak-gebeurtenisse wat deur 'n spesifieke spraakgemeenskap as soortgelyk beskou word, byvoorbeeld dokter-pasiënt-afsprake.

### **geoutomatiseerde kennis**

Dit is 'n prosedurele kennis waar die kennis heeltemal geoutomatiseerd is sodat dit maklik en vinnig bereikbaar gedurende taakuitvoering is. Dit manifesteer in vaardighede wat dikwels 'n geval is van "weet hoe" teenoor "weet dat".

### **gevestigde intelligensie**

Dit is die kennis en vaardighede wat oor 'n leeftyd bymekaar gemaak is. Die tipe intelligensie vermeerder met verloop van tyd.

### **geslote taak**

Dit is 'n taak wat van die studente verwag om by 'n enkel, korrekte antwoord uit te kom of by dieselfde besluit of oplossing.

### **implisiete linguistiese kennis**

Dit is die intuïtiewe kennis van taal wat onderliggend lê tot die vermoë om vlot in die eerste taal te kan kommunikeer. Dit vind neerslag in werklike taaluitvoering en is slegs verbaliserend indien dit omskep word in eksplisiete kennis

### **individuele verskille**

Dit is die verskille in kognitiewe vermoëns tussen taalaanleerders wat suksesvolle taalaanleer beïnvloed.

### **inhoudsgebaseerde instruksie/onderrig**

Dit is 'n benadering tot taalaanleer waar die sillabus rondom bepaalde inhoudes vanuit ander vakke in die kurrikulum, soos geskiedenis of geografie, georganiseer is.

### **inligtingsgapingstaak**

Dit is 'n taak waar een deelnemer oor al die inligting beskik waaroor die ander deelnemers nie beskik nie, maar wat hulle benodig om die taak te kan voltooi. In sommige gevalle beskik een deelnemer oor al die inligting (eenrigtingtake) terwyl in ander gevalle beskik elke deelnemer oor sy eie inligting (tweerigtingtake).

### **intertaal**

Dit is 'n taalvorm wat tussen die eerste taal en die tweede of addisionele taal van studente is. Dit is 'n strategie wat die studente gebruik om hulle te help by die aanleer van die tweede taal. Dit bevat sy eie vorm van "reëls" wat afwyk van die teikentaal, maar is wel intern eenvormig.

### **KAV**

Die afkorting KAV staan vir kompleksiteit, akkuraatheid en vlotheid. Taakuitvoering (dus taakkompleksiteit) en spraak-produksie word gemeet deur kompleksiteit, akkuraatheid en vlotheid.

### **kettingtaak**

Dit is 'n taak waar die insetbronne tussen die deelnemers gedeel is. Hulle moet inligting uitruil om die taak te kan voltooi.

### **kognisiehipotese**

Peter Robinson beweer dat pedagogiese take vir taalaanleerders in 'n toenemende kompleksiteitsrangorde geplaas moet word. Die doel is om tweedetaal-ontwikkeling en -verbetering in die vermoë

om tweedetaal-teikentake te kan uitvoer, te bevorder. Dit is 'n pedagogiese taakordening om geleidelik werklike-wêreld-taakeise in die klaskamer-omgewing voor te stel. Verder poog dit om leerders op 'n hanteerbare ontwikkelende en uitvoerende wyse te laat aanbeweeg van programingangsvlakke van tweede-taalgebruik en taakuitvoering tot program-uitgangsvlakke.

### **kognitiewe akademiese taalvaardighede (KAV)**

Die term verwys na formele akademiese leer, wat beteken dat die vier vaardighede in akademiese situasies gebruik kan word. Dit stel kognitiewe uitdagings aan die gebruikers binne die akademiese opset.

### **kognitiewe kompleksiteit**

Dit is die mate waartoe die kognitiewe werkinge wat vereis word om die taak uit te voer, maklik of moeilik is. Die term *taakkompleksiteit* word ook gebruik.

### **kombinasie-argitektuur**

Dit is 'n term wat geskep is om die proses te verduidelik hoe die multiperspektief-benadering in taalverwerwing toegepas kan word.

### **kommunikatiewe aktiwiteit**

Dit is groepwerkaktiwiteite wat die manipulasie van 'n beperkte aantal strukture binne inligtingsgapingsuitruiling toelaat.

### **kompleksiteit**

Dit is die mate waartoe die taal wat gegeneer word, gevarieerd en uitgebreid is. Dit verwys na die oordad of ideaal van taalgebruik, naamlik óf die taalaanleerder steun op voorafvervaardigde frases en vaste roetines óf hy kan self taal kreatief skep. Dit hou ook verband met hoe gevorderd die taal is. Metings vir kompleksiteit sluit onder meer leksikale

rykheid, die aantal subordinate en die aantal multiproporsionele uitinge in.

### **konvergente take**

Dit is take waar die studente by een, korrekte antwoord moet uitkom. Dit kontrasteer met divergente take.

### **kurrikulum**

Dit is die breë omskrywing wat alle elemente en prosesse ten opsigte van die beplanning, implementering en evaluering van leer insluit.

### **leksikale digtheid**

Dit is 'n ondersoekmetode wat veral in diskoersanalises gebruik word. Dit meet die verhouding tussen inhoudswoorde, soos adjektiewe, en grammatikale woorde, soos voornaamwoorde. Dit kyk na die hoeveelheid inligting wat in 'n teks voorkom.

### **makrovaardighede**

Dit is die vier vaardighede van luister, lees, praat en skryf.

### **meningsgapingstaak**

Dit is 'n taak wat van die deelnemers vereis om menings te wissel oor een of ander onderwerp. Dit sluit in die identifisering en die artikulering van persoonlike houdings, gevoelens of menings. Dit het dikwels te doen met kontroversiële onderwerpe. Daar sal verskillende opinies wees.

### **motiverende intensiteit**

Dit is een van die affektiewe faktore wat 'n rol speel by die suksesvolle aanleer van 'n nuwe taal. Dit omskryf die transformasie-proses om die begeertes en wense van die taalaanleerder te verwesenlik.

### **naaste ontwikkelingsones**

Die term *proksimale ontwikkelingsones* word ook gebruik. Die term verduidelik hoe taakdeelnemers met mekaar in

interaksie tree ten einde sekere funksies te kan uitvoer wat hulle individueel nie sou kon uitvoer nie. Dit verwys na die deelnemers se potensiele teenoor hulle werklike ontwikkelingsvlak.

### **ongefokusde taak**

Dit is 'n taak wat so ontwerp word dat dit taalbegrip en -produksie aanmoedig en voorbeelde van algemene taal uitlok. Dit is nie ontwerp om aandag op enige spesifieke linguistiese taalvorm te plaas nie. Dit kontrasteer met gefokusde take.

### **onvaste intelligensie**

Dit is die vermoë om logies te dink en probleme te kan oplos. Dit beteken om te kan analiseer, probleme te kan identifiseer en verhoudinge te kan raaksien sodat daar 'n oplossing gevind kan word. Dit sluit in induktiewe en deduktiewe redevoering.

### **oop taak**

Dit is 'n taak waar die deelnemers weet daar is geen voorafgelekteerde antwoord of besluit of oplossing nie.

### **opmerking**

Dit is 'n kognitiewe (bewustelike) proses wat beteken om aan die linguistiese vorm in die inset aandag te skenk.

### **outentisiteit**

Dit verwys na take wat kommunikasie in die wêreld buite die klaskamer verteenwoordig. 'n Pedagogiese taak is situasie-outentiek indien dit ooreenstem met 'n werklikewêreld-situasie. Dit is interaksioneel-outentiek indien dit lei tot patrone van werklikewêreld-taalgebruik. Teksoutentisiteit verwys na gesproke en geskrewe taalgebruik wat in die werklike kommunikasie plaasvind. Taakoutentisiteit verwys na take wat werklikewêreld-kommunikasie reflekteer.

### **pedagogiese taak**

Dit is 'n taak wat so ontwerp word dat dit kommunikatiewe taalgebruik in die klaskamer sal uitlok. Dit hoef nie ooreen te stem met werklikewêreld-take nie, maar moet wel aanleiding gee tot patrone van werklikewêreld-taalgebruik. Dit word ook *onderrigtake* genoem.

### **produktiewe vaardighede**

Dit is die praat- en skryfvaardighede. Dit kontrasteer met reseptiewe vaardighede.

### **redeneringsgapingstaak**

Dit is 'n taak wat van studente vereis om te redeneer. Hulle moet die inligting, wat verskaf word, sintetiseer en nuwe feite aflei om die taak suksesvol te kan voltooi.

### **reseptiewe vaardighede**

Dit verwys na die luister- en leesvaardighede. Dit kontrasteer met produktiewe vaardighede.

### **sillabus**

Dit is die subkomponent van 'n kurrikulum wat taal en inhoud spesifiseer en orden.

### **sillabusontwerp**

Dit is die skeppende proses om die taalinhoud te selekteer, te orden en te integreer.

### **sintetiese sillabus**

Dit is 'n sillabus wat gebaseer is daarop om fonologiese, leksikale, grammatikale en funksionele elemente te lys.

### **steiering**

Dit sluit in dat deelnemers interaktief betrokke sal wees om die taak gesamentlik te kan voltooi. Deur steiering bou die deelnemers ontwikkelingsones en daardeur bevorder hulle leer.

### **taak**

Dit is 'n kommunikatiewe gebeurtenis met 'n nielinguistiese en/of linguistiese uitkomst.

### **taakbruikbaarheid**

Dit beteken dat dit moontlik is om die taak sonder die linguistiese struktuur of grammatikale konstruksie te voltooi, maar met die struktuur is dit makliker. Die term *taaknuttigheid* kan ook gebruik word.

### **taakgebaseerde leer en onderrig**

Dit is 'n benadering tot taalleer én taalonderrig wat rondom take georganiseer is en nie volgens taalstrukture nie.

### **taaknatuurlikheid**

Dit beteken dat 'n grammatikale konstruksie of linguistiese struktuur natuurlik tydens taakuitvoering na vore mag kom, maar die taak daarsonder uitgevoer kan word.

### **taakkompleksiteit**

Dit is die mate waartoe 'n spesifieke taak inherent maklik of moeilik is. Verskillende dimensies word onderskei, naamlik kodekompleksiteit, kognitiewe kompleksiteit en konteksafhanklikheid.

### **taakmoeilikheid**

Dit is die leerderfaktore wat 'n taak meer of minder moeilik kan maak. Dit verwys na die verskynsels wat bydra tot die verskillende maniere hoe studente leer en take uitvoer. Dit is die resultaat van die vermoëns wat hulle na die taak bring, soos byvoorbeeld intelligensie, maar sluit ook die affektiewe response, soos spanning, selfvertroue, motivering en angste in.

### **taaknoodsaaklikheid**

Dit beteken dat die taak nie suksesvol uitgevoer kan word nie tensy 'n linguistiese struktuur of grammatikale konstruksie gebruik word. Die struktuur is

noodsaaklik vir die taak, nie net vir taakvoltooiing nie, maar as 'n belangrike onderdeel van die taak.

### **taakomstandighede**

Dit behels die interaktiewe faktore soos bepaal in terme van die inligtingsvloei in klaskamerdeelname, soos eenrigting- of tweerigtingtake. Dit sluit twee dele in, naamlik deelnemers- en deelnemingskenmerke.

### **taaktipe**

Nadat take geïdentifiseer is, moet hulle as taaktipes geklassifiseer word. Byvoorbeeld in 'n kursus wat vir vlugpersoneel aangebied word, word die bediening van ontbyt, middagete, aandete en versnaperinge geklassifiseer onder die taaktipe "Bediening van eet- en drinkgoed".

### **taalgebruikssituasies**

Dit is die situasies waarbinne die studente sal beweeg wat tipies die gemaklike en vlot gebruik van taal insluit.

### **taal vir spesifieke doeleindes**

Dit is taalonderrig wat vir nietaalspesialiste bedoel is wat dit benodig vir akademiese of professionele doeleindes.

### **teikentaak**

Dit is 'n taak wat in die werklike wêreld voorkom, soos byvoorbeeld om 'n vliegkaartjie te bespreek. Dit word ook *doeltake* of *werklikewêreld-take* genoem.

### **tipe-taak**

Dit is die resultaat van die saamklustering van verskeie taaltake in dieselfde domein, wat 'n aantal linguistiese en nielinguistiese eienskappe deel en wat binne bepaalde parameters geplaas word.

### **toevallige leer**

Dit is 'n vorm van informele, indirekte, onbeplande en addisionele leer wat in

formele en/of informele situasies kan plaasvind.

### **triangulasie**

Dit is 'n proses waarbinne die navorser verskillende stelle en bronne van data met mekaar vergelyk. Dit beteken om verskillende bronne, metodes, ondersoeke of teorieë en kombinasies daarvan, met mekaar te vergelyk.

### **tweede taal**

Dit is enige taal wat 'n persoon naas sy/haar eerste (moeder-) taal aanleer. Die aanvangsvlak kan oor 'n wye spektrum, vanaf beginner tot gevorderd, wissel. Dit sluit die terme *derde taal* of *vreemde taal* in.

### **tydskale**

Dit is die proses om die omskakeling van die werklikewêreld-take na pedagogiese take te verduidelik. Dit is 'n proses van afskaling en daarna opgradering van take.

### **uitvoeringsdoelwit(te)**

Dit is die formele performatiewe doelwit(te) van wat studente aan die einde van die taalkursus moet kan doen. 'n Formele doelwit bevat drie elemente: 'n taakelement, wat uiteensit wat die studente gaan doen (beplanning); 'n toestandselement, wat die omstandighede waarbinne die taak uitgevoer moet word, uiteensit (omstandighede); en 'n standaardelement, wat artikuleer hoe goed die student presteer het (punt of persentasie). Dit word ook *beheersing van vaardigheid* of *vaardigheidsvertoning* genoem.

### **verklarende kennis**

Dit is die feitelike kennis oor die tweede taal wat nog nie geoutomatiseer is nie.

### **vlotheid**

Dit verwys na die vermoë om taal in werklike tyd sonder pousering of twyfeling

te gebruik, dus hoe vinnig, glad, nie-onderbrekend die gebruik van taal is. Dit verwys na die mate waartoe die taal, wat gegenereer word in die uitvoering van 'n taak, manifesteer in pouserings, herformulerings en aarseling. Metings vir vlotheid sluit byvoorbeeld die aantal woorde per minuut, die aantal herformulerings, die gemiddelde lengte van pouses en die aantal sillabes per minuut in.

### **VOG-metode**

Dit is 'n instruksionele ordenings-benadering van 'n voorstel-oefen-gebruik-metodologie.

### **volwasseneleer**

Die term *volwasseneonderrig* word ook gebruik. Dit is wanneer volwassenes 'n taal aanleer.

### **voorbeeld**

Leerders leer die beste 'n taal aan deur voorbeelde, veral as dit ooreenstem met werklikewêreld-taalgebruik.